ON05645

# VISION 2000 :
# QUALITÉ ET POSSIBILITÉS

L'AMEQ ET LE MANDAT DES
COLLÈGES DE L'ONTARIO

92-07218/

# VISION 2000 :

# QUALITÉ ET POSSIBILITÉS

## RAPPORT FINAL DE VISION 2000
## EXAMEN DU MANDAT

*«Quel aspect devrait avoir le réseau des collèges en l'an 2000 et comment pouvons-nous atteindre ce but à partir de la situation actuelle?»*

Ontario
Ministère
des Collèges
et Universités

© 1990 Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario

ISBN 0-7729-7303-2

Pour obtenir d'autres exemplaires du présent rapport, s'adresser au :

Conseil ontarien des affaires collégiales
790, rue Bay, 10e étage
Toronto
Ontario
M5G 1N8
(416) 965-4234
(416) 965-8441 (fax)

This report is also published in English

Ontario

Ontario Council of Regents
for Colleges of
Applied Arts and Technology

Conseil ontarien
des affaires
collégiales

10th Floor
790 Bay Street
Toronto, Ontario
M5G 1N8

10 e étage
790 rue Bay
Toronto (Ontario)
M5G 1N8

Office of the Chair

Bureau du président

(416)965-4234

Le 11 mai 1990

L'honorable Sean Conway
Ministre des Collèges et Universités
Édifice Mowat, 22e étage
Queen's Park
Toronto (Ontario)

Monsieur le Ministre,

Le Conseil ontarien des affaires collégiales a l'honneur de vous faire parvenir le rapport final du Comité directeur de Vision 2000 intitulé **Vision 2000 : Qualité et possibilités.** Nous sommes convaincus que les conclusions du rapport permettront d'amorcer le renouveau du mandat du réseau collégial de l'Ontario.

Vision 2000 a été un bel exemple de collaboration, mobilisant divers intervenants du milieu collégial et de l'ensemble de la collectivité. Le rapport est une preuve irrécusable que la collaboration favorise la créativité et l'engagement des participants.

Le conseil se fait l'écho du comité directeur de Vision 2000 quant à l'importance de publier le rapport dans les plus brefs délais pour poursuivre le débat. Le conseil est prêt à donner suite aux recommandations qui portent sur son rôle et, si on fait appel à lui, à prêter son concours pour les autres initiatives.

Le conseil tient à vous exprimer toute sa reconnaissance à vous, Monsieur le Ministre, et à votre sous-ministre, M. Tom Brzustowski, pour votre appui et votre intérêt continu dans ce projet. Nous voulons également remercier l'honorable Lyn McLeod, ancienne ministre des Collèges et Universités, qui a lancé Vision 2000.

Le conseil veut remercier tout particulièrement les 32 membres du Comité directeur pour le dévouement et la persévérance dont ils ont fait preuve pour réunir dans ce rapport final les points de vue des étudiants, des enseignants, du personnel de soutien, des administrateurs, des conseils d'administration, des syndicats, ainsi que des autres groupes et particuliers concernés. Nous sommes également reconnaissants envers les 106 membres dévoués des équipes de travail de Vision 2000 pour leur importante contribution aux délibérations du Comité directeur.

Vision 2000 a lancé un défi aux collèges de l'Ontario. L'enjeu est de promouvoir la qualité et élargir les possibilités du réseau afin qu'il puisse répondre aux besoins des étudiants et contribuer aux objectifs économiques et sociaux de l'Ontario dans le siècle à venir. Le conseil considère qu'il s'agit d'un noble objectif et est convaincu que nous pourrons l'atteindre grâce au rôle de premier plan que vous y jouerez.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de ma très haute considération.

Le président du Conseil ontarien des affaires collégiales,

Charles E. Pascal

# Table des matières


**Membres du Comité directeur de Vision 2000** vii

**Remerciements** ix

**Dédicace** xi

**Chapitre 1 Introduction : Le processus de Vision 2000** 1

**Chapitre 2 Le besoin de renouveau** 5

2.1 Préambule 5
2.2 Création des collèges 6
2.3 Un nouvel environnement 8
2.4 Évolution du système 12
2.5 Le défi du changement 16

**Chapitre 3 Un nouveau mandat** 25

3.1 Préambule 25
3.2 Qualité et possibilités 25
3.3 Un mandat pour l'avenir 27
3.4 Exécution du mandat 34

**Chapitre 4 Partenariat de la qualité** 35

4.1 Préambule 35
4.2 Définition des termes 36
4.3 Réorientation du programme d'études 38
4.4 Normalisation à l'échelle du réseau 42
4.5 Révision du programme 45
4.6 Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux 49

**Chapitre 5 Servir les collectivités : Une diversité de besoins** 55

5.1 Préambule 55
5.2 Équité d'accès 57
5.3 Préparation en vue de la réussite 65
5.4 Les collèges et les activités payées à l'unité 73

5.5 La clientèle d'apprenants à temps partiel 82

**Chapitre 6 Les liens avec le monde de l'éducation** 85

6.1 Préambule 85
6.2 Évaluation de l'acquis à l'échelle du réseau 85
6.3 Les collèges et les écoles 91
6.4 Les collèges et les possibilités de formation avancée 96

**Chapitre 7 Travail d'équipe** 111

7.1 Préambule 111
7.2 Que sont les compromis qualité - accès - financement? 112
7.3 Effets des compromis, 1978-1979 à 1988-1989 112
7.4 Comment aborder les solutions de compromis à l'avenir 116
7.5 Partage des ressources spécialisées 128

**Chapitre 8 Investir dans les éducateurs, programmes et modes d'enseignement des collèges** 131

8.1 Préambule 131
8.2 Défis posés par le perfectionnement des ressources humaines 133
8.3 Investissements dans le PRH 134
8.4 Accroître l'engagement au niveau local 135
8.5 Meilleur appui au niveau provincial 137
8.6 Collèges et recherche appliquée 140
8.7 Remarque sur la performance, le perfectionnement et la responsabilité 142

**Chapitre 9 Rôle des conseils d'administration des collèges et du Conseil ontarien des affaires collégiales** 145

9.1 Préambule 145
9.2 Les conseils d'administration locaux 145
9.3 Le rôle du Conseil ontarien des affaires collégiales 149

**Chapitre 10 Point de départ pour favoriser le changement** 151

10.1 Préambule 151
10.2 L'étape suivante 152
10.3 Évaluation des coûts et avantages 153
10.4 Au-delà de Vision 2000 : Le progrès grâce au partenariat 155

**Annexe A Membres des équipes de travail de Vision 2000** 159

**Annexe B Coordonnateurs de Vision 2000** 165

**Annexe C Documents d'information de Vision 2000** 167

**Annexe D Bibliographie** 170

**Annexe E Recommandations** 177

# Membres du comité directeur de Vision 2000

**Doug Auld,**
Président,
Collège Loyalist

**John Evans,**
Président du conseil,
Allelix Biopharmaceuticals Inc.

**Gaston Franklyn,**
Vice-président, Éducation,
Collège St. Clair

**Louise L. Gauthier,**
Avocate,
Racicot, Bonney, Aube, Gauthier

**Jay Jackson,**
Président de la section 245 du Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario,
et technologiste, arts visuels,
Collège Sheridan

**Lorna Marsden,**
Professeure de sociologie,
Université de Toronto,
et Sénatrice, Toronto-Taddle Creek

**Riel Miller,**
Directeur, politiques et recherches, Conseil ontarien des affaires collégiales,
et directeur général du Comité directeur

**Helen Burstyn,**
Sous-secrétaire, Secrétariat du Conseil du premier ministre,
Gouvernement de l'Ontario

**Andy Faas,**
Vice-président général,
National Grocers Wholesale Services Group

**Edith Garneau,**
Présidente,
Fédération des étudiants de l'Ontario

**Robert Gordon,**
Président,
Collège Humber

**Bill Kuehnbaum,**
Président de la section 655 du Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario,
et professeur, Collège Cambrian

**Kim McCulloch,**
Vice-président, services professionnels,
Ontario Secondary School Teachers Federation

**Mary Morrison,**
Présidente du conseil d'administration,
Collège Confederation

**James Clancy,**
Président,
Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario

**Nancy Forrester,**
Professeur,
Collège Durham

**Ruth Gates,**
Vice-présidente, Services communautaires,
Collège Fanshawe

**Shirley Holloway,**
Directrice des sciences et de la technologie,
Collège George Brown

**Tony Manera,**
Vice-président principal,
Radio-Canada

**Keith McIntyre,**
Président,
Collège Mohawk

**Penny Moss,**
Directrice générale,
Ontario Public School Boards Association

**Viv Nelles,**
Président,
Conseil ontarien des affaires universitaires

**Howard Rundle,**
Vice-président, Affaires pédagogiques,
Collège Fanshawe

**Bob Siskind,**
Président,
Decade Developments

**Jim Turk,**
Directeur de l'éducation,
Fédération du travail de l'Ontario

**Roy Olsen,**
Président,
Conseil d'administration,
Collège Saint-Laurent

**Brian Segal,**
Président,
Université de Guelph

**Jo Surich,**
Président,
Brocksway Information Technologies Inc.

**George Wheball,**
Président, Ontario Community College Student Presidents' Association

**Charles E. Pascal, (Président)**
Président du Conseil ontarien des affaires collégiales,
et président du Comité directeur

**Bernard Shapiro,**
Secrétaire adjoint du Cabinet,
Conseil des ministres,
Gouvernement de l'Ontario

**Christopher Trump,**
Directeur général,
Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario

**Tony Wilkinson,**
Président,
Collège Lambton

Vision 2000 tient à reconnaître la participation des personnes suivantes qui ont siégé au Comité directeur au début du projet :

**Jeff Carew,**
Ancien président,
Ontario Community College Student Presidents' Association

**Graham Collins,**
Ancien directeur général,
Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario

**Jim Head,**
Président,
Ontario Secondary School Teachers Federation

**Shelly Potter,**
Ancienne présidente,
Fédération des étudiants de l'Ontario

**Glenna Carr,**
Ancienne sous-ministre,
Ministère de la Formation professionnelle

**Marc Godbout,**
Ancien président,
Conseil de l'éducation franco-ontarienne

**Trevor Lall,**
Ancien président,
Ontario Community College Student Presidents' Association

# Remerciements

Un projet de cette envergure, qui a fait appel à la collaboration, à la consultation et à la recherche, exige une inspiration et un dévouement hors pair de la part de tous les participants. Au nom du Comité directeur de Vision 2000, je veux remercier tous ceux qui ont mis leur temps et leurs connaissances à notre disposition pour jeter les bases d'un renouveau du réseau collégial en Ontario.

Le Comité directeur tient particulièrement à exprimer sa gratitude envers les présidents des équipes de travail : Howard Rundle, Lorna Marsden, Ruth Gates, Keith McIntyre et Penny Moss. Leur dévouement personnel et le rôle de premier plan qu'ils ont joué sont un bon exemple de la façon dont les collèges réaliseront les objectifs de leur nouveau mandat.

Le Comité directeur de Vision 2000 se félicite particulièrement d'avoir pu bénéficier des connaissances et du dévouement de Riel Miller, directeur, politiques et recherches, Conseil des affaires collégiales. Il a joué un rôle vital dans l'élaboration de la méthode d'analyse et consultation adoptée par Vision 2000. Il a également été un chef d'équipe, un recherchiste, un rédacteur et un responsable hautement qualifié, tant pour le Comité directeur que pour l'équipe de travail 2. Le succès du projet repose sur le rôle qu'il a joué dans sa coordination.

L'analyste principal des politiques du Conseil des affaires collégiales, M. Brian Wolfe, a fourni une aide inestimable sur le plan de la conception et de l'analyse tout au long du projet. Sa connaissance approfondie du réseau et son travail à titre de responsable de l'équipe de travail 1, d'adjoint à l'équipe de travail 5, de recherchiste et de rédacteur constitue une importante contribution au projet.

Les activités de trois équipes de travail ont été rendues possibles par la contribution essentielle et éminente de cinq personnes qui ont été détachées de leurs collèges. Francie Aspinall (Centennial), Harv Honsberger (Sheridan) et Starr Olsen (Humber) ont été responsables des équipes de travail 3, 4 et 5 respectivement. Nous sommes heureux d'avoir pu bénéficier de leurs efforts infatigables pour s'assurer que le comité entende les témoignages de tous les intéressés. Nous voulons également remercier Terry Dance (George Brown) qui a fait office de responsable au début du projet de l'équipe de travail 4, ainsi que Dugald McDonald (Fleming) qui a participé aux premières phases du projet.

Nous remercions Norman Rowen qui a mis la main à la rédaction du rapport final et a participé intensément à la recherche pour l'équipe de travail 4. Nous n'aurions pu terminer le présent document sans sa connaissance approfondie du réseau collégial de l'Ontario, de son solide esprit analytique et de son engagement indéfectible envers le travail d'équipe.

Nous sommes fiers d'avoir pu bénéficier du profond dévouement de Catherine Clément, ainsi que de sa très haute compétence en matière de rédaction, de conception graphique et de production. À titre de coordonnatrice des communications, elle a conçu, mis au point et supervisé la production des diverses publications de Vision 2000, dont notre bulletin intitulé *Objectif 2000*. Elle a également conçu la couverture et la présentation de la présente publication.

Nous exprimons notre vive reconnaissance à Cheryl Hamilton pour la façon dont elle a su clarifier nos idées et insuffler la vie aux mots.

Nous remercions également Peter Adams (député de Peterborough) qui a offert ses services pour interviewer un certain nombre de ses collègues sur leur perception des collèges; Phil Shaw, qui a joué un rôle clé en tant que notre premier coordonnateur des communications; Craig McFadyen, qui a été notre adjoint à la recherche; ainsi que les nombreux auteurs et recherchistes compétents qui ont produit les documents d'information de Vision 2000 qui constituent une solide base dans laquelle nous pourrons puiser plus tard.

Nous sommes également heureux de l'effort déployé par bon nombre de participants provenant de divers ministères, dont Ralph Benson et Peter Wright du ministère des Collèges et Universités, qui ont travaillé en étroite collaboration avec le Comité directeur de Vision 2000.

Nous voulons remercier tout particulièrement Michele Nugent. Elle a su apporter un appui logistique continu et efficace du début à la fin. Nous ne voulons pas oublier le personnel du Conseil des affaires collégiales, Barb Lidston, Dana Boettger, Terry Pitre et Mora Thompson. Ces personnes ont consacré de nombreuses heures pour veiller au bon fonctionnement du projet Vision 2000.

Enfin, nous tenons à remercier les nombreuses autres personnes qui ont participé au présent rapport grâce aux idées qu'elles ont apportées à Vision 2000.

Le président du Comité directeur de Vision 2000,

Charles E. Pascal

# Dédicace

Nous dédions le présent rapport à la mémoire de Norman A. Sisco qui a joué un rôle clé dans la formation des collèges ontariens. Nous sommes convaincus qu'il serait fier de Vision 2000 et des efforts déployés pour garder son rêve bien vivant.

Nous dédions également le rapport aux générations futures d'apprenants dans l'espoir que Vision 2000 multipliera les occasions pour eux d'obtenir une formation professionnelle de haute qualité.

1

# Introduction : Le processus de Vision 2000

> Avoir une vision consiste à voir au-delà de la réalité quotidienne. Avoir une vision consiste à saisir l'humeur de l'époque, à voir se dessiner l'avenir et à savoir passer du présent à l'avenir. Avoir une vision, c'est percevoir l'évol ıtion et assurer la transition le plus efficacement possible. Avoir une vision, c'est entrevoir la vie future tout en tenant compte du modèle de vie contemporain. Avoir une vision, c'est avoir un certain sens de ce qui inspire son époque. Cela consiste à percevoir ce que l'opinion publique ressent mais n'a pas encore exprimé et à lui donner une voix. Avoir une vision, c'est entrevoir le but latent qui est dissimulé dans le chaos du moment, mais qui cependant, pourrait donner naissance à de nouvelles possibilités pour un peuple.
>
> William Van Dusen Wishard
> *A World in Search of Meaning*

En octobre 1988, la ministre des Collèges et Universités, l'honorable Lyn McLeod, a entrepris une étude globale et approfondie du réseau des Collèges d'arts appliqués et de technologie. Le Conseil ontarien des affaires collégiales, un organisme chargé de politique et de planification qui relève de la ministre, s'est vu confier la supervision du projet et a reçu pour tâche de créer «une vision du réseau collégial en l'an 2000».

Dès le début, il était crucial que Vision 2000 soit dirigée par un groupe de personnes représentatif qui s'intéressait intimement au réseau collégial. Le Comité directeur de Vision 2000 comprenait des enseignants des collèges, des écoles et des universités, des étudiants, des employeurs ainsi que des représentants du monde syndical et des pouvoirs publics. Le rôle de ces 33 personnes était de guider le projet dans son ensemble.

Le processus de consultation était une priorité pour Vision 2000. Le Comité directeur a jugé que la meilleure façon de faciliter le processus était de structurer l'étude en la décomposant en plusieurs enquêtes distinctes. Cinq équipes de travail ont été créées pour s'atteler à la tâche de la recherche et de la consultation publique et chaque groupe s'est préoccupé d'un aspect différent du réseau collégial et de différents secteurs.

Chaque équipe de travail était composée d'une ou d'un président, qui siégeait également au Comité directeur, d'une ou d'un responsable qui était chargé des activités quotidiennes du groupe ainsi que d'un certain nombre de bénévoles. Les bénévoles ou membres de l'équipe de travail représentaient les secteurs qui étaient consultés par cette équipe. Par exemple, les représentants du monde des affaires, de

l'industrie et du monde du travail étaient membres de l'équipe qui examinait l'économie. (Pour consulter la liste des membres de chaque équipe de travail, se reporter à l'annexe A.)

Les équipes de travail étaient responsables de tous les aspects de leur enquête. En fait, en raison de la nature précise de l'enquête confiée à chaque équipe, la méthode visant à conduire la recherche et la consultation a été adaptée aux divers secteurs consultés. Cette méthodologie souple fournissait l'occasion aux intéressés de participer non seulement au processus de consultation mais également au processus d'analyse.

On a demandé aux équipes de travail de faire régulièrement un rapport au Comité directeur. À la fin, chaque équipe a soumis un rapport final de recommandations qui a été pris en considération par le Comité directeur.

La tâche de l'équipe de travail n$^{O}$ 1 consistait à fournir un tableau empirique du réseau collégial actuel et de son milieu externe. Les conclusions devaient servir de document d'information pour les autres équipes de travail.

L'équipe de travail n$^{O}$ 2 avait pour tâche d'examiner le rôle économique des collèges. En particulier, l'équipe a étudié la nature en évolution de l'économie, de la technologie et de la main-d'oeuvre.

La recherche confiée à l'équipe de travail n$^{O}$ 3 était intitulée «Les collèges et les collectivités». La préoccupation de ce groupe était de trouver des moyens permettant au réseau collégial de promouvoir l'accès aux études et l'appui du réseau en faveur de la population estudiantine diverse de l'Ontario, notamment en faveur des apprenants ou des groupes qui avaient été traditionnellement négligés.

L'enquête confiée à l'équipe de travail n$^{O}$ 4 a porté essentiellement sur les défis qui se posent aux divers collèges et au réseau collégial. En particulier, l'équipe de travail cherchait à examiner divers modèles structurels pour le réseau collégial et à explorer les problèmes de qualité, d'accessibilité, de normes et de programmes.

La tâche confiée à l'équipe de travail n$^{O}$ 5 consistait à examiner les liens entre les collèges et d'autres établissements d'enseignement, notamment les écoles secondaires et les universités.

Une équipe n$^{O}$ 6 rassemblait les représentants francophones émanant des cinq autres équipes de travail et des représentants du ministère des Collèges et Universités et du conseil de l'éducation franco-ontarienne. Ce groupe a sorti une étude sur la vision francophone des collèges de l'Ontario.

Au début de 1989, Vision 2000 a publié *With the Future in Mind: An Environmental Scan* document qui a exploré un certain nombre d'hypothèses et de prévisions sur l'avenir de l'emploi, l'économie, la démographie et les tendances sociales ainsi que les données sur les collèges. Cet ouvrage avait pour but de stimuler les débats sur le monde dans lequel les collèges devront oeuvrer au tournant du siècle prochain. Qui plus est, il était présenté en vue d'encourager les lecteurs à entamer le processus de planification destiné à affronter ce monde.

Entre-temps, les cinq équipes de travail ont participé à un processus passionnant de recherche et de consultation. Chaque équipe de travail a commandé un certain nombre d'études de recherche visant à susciter les discussions et les débats.

En outre, chaque équipe de travail a sollicité les observations et les suggestions d'un vaste ensemble de particuliers et de groupes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du réseau collégial. Un certain nombre de réunions, le rassemblement de groupes cibles et des interviews en tête à tête ont eu lieu, et l'on a lancé des projets qui exigeaient de trouver de l'information, des idées et de prendre des positions; on a obtenu des centaines de mémoires intitulés «visions». La plupart des visions étaient signées de personnes qui travaillent dans les collèges, mais un grand nombre provenaient de particuliers et d'organismes en dehors du réseau. Les consultations et les mémoires ont beaucoup aidé chaque équipe à formuler ses recommandations de politique.

Pour obtenir un aperçu de l'expérience d'autrui, Vision 2000 a également passé en revue certains ouvrages sur les tendances principales des réseaux collégiaux d'autres territoires. L'étude a porté sur d'autres régions du Canada, comme la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Nouvelle-Écosse et l'Ile-du-Prince-Édouard ainsi que sur d'autres pays comme les États-Unis, (notamment la Californie, la Floride, l'Iowa et la Virginie), la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni. Les réseaux collégiaux dans d'autres territoires ne sont pas identiques à celui de l'Ontario, mais dans de nombreux cas les mêmes problèmes se posent et la même évolution se dessine, et ils ont le même caractère d'urgence.

Tandis que cette recherche et cette consultation se déroulaient, Vision 2000 participait également à d'autres événements pour encourager la participation et les idées. Par exemple, des exposés ont été faits devant la conférence des ministres sur l'éducation postsecondaire, au comité spécial de l'éducation, aux doyens des facultés des universités ontariennes et aux directeurs de l'éducation, ainsi qu'à l'Association provinciale des cadres francophones des collèges communautaires de l'Ontario.

En outre, Vision 2000 a parrainé un atelier de réflexion avec des anciens élèves des collèges. Et des interviews ont été menées avec le premier ministre de l'Ontario, 13 ministres du Conseil des ministres, le chef de l'opposition et 30 députés provinciaux.

Le but de ces méthodes de rassemblement de données n'était pas simplement de fournir des renseignements pour l'étude de Vision 2000; en recherchant la participation active d'un large échantillon d'intéressés, Vision 2000 cherchait à promouvoir une pensée stratégique, la collaboration et le partenariat dans la pratique. L'intention était de rendre le réseau mieux à même de s'adonner à ce genre de processus et de fournir l'élan pour maintenir une telle activité.

La participation massive à ce projet en soi était une étape importante de collaboration pour le réseau collégial.

Tout cet ensemble de recherche et de consultation publique a été résumé et publié dans 39 documents d'information de Vision 2000, dont chaque équipe de travail a produit un certain nombre. Ces études étaient distribuées au Comité directeur, puis aux collèges et aux membres intéressés du grand public. Pendant le processus de l'étude, les parties intéressées étaient tenues au courant de Vision 2000 grâce au bulletin *Objectif 2000* du projet qui était publié régulièrement dans les deux langues.

Entre le mois de décembre 1989 et le mois de janvier 1990, les cinq équipes de travail ont remis leur rapport final au Comité directeur. Après avoir envisagé les problèmes et les recommandations proposées par les équipes de travail, le Comité directeur a élaboré le présent rapport final intitulé Vision 2000 : Qualité et possibilités. Les lecteurs intéressés sont priés de se reporter au rapport final de chaque équipe de travail et aux documents d'information pour obtenir les sources et données précises et pour les résultats détaillés de la recherche et de la consultation de Vision 2000. La liste de ces rapports et documents figure à l'annexe C.

Il est important de remarquer que les arguments et la recommandation contenus dans le présent rapport représentent la forte opinion majoritaire du Comité directeur. Certes, il y a eu des divergences parmi les membres sur des questions particulières se rapportant à certaines propositions. Mais nous nous sommes efforcés de présenter les divers points de vue dans le texte. Certains membres du Comité directeur ont participé à Vision 2000 à titre personnel, et certains, en tant que représentants d'organismes particuliers.

Les membres du Comité directeur, les équipes de travail et les centaines de participants au processus Vision 2000 étaient tous d'accord sur l'importance des changements qui se dessinaient, sur le caractère critique des défis que ces changements socio-économiques présentent et sur la nécessité d'un renouveau dans les collèges, qui est un élément indispensable à notre prospérité future.

Nous avons espoir que les orientations qui sont proposées feront l'objet d'un débat continu à mesure que nous progresserons vers l'an 2000 et au-delà.

# 2

# Le besoin de renouveau

## 2.1 Préambule

Un quart de siècle après sa création, le réseau collégial est à la croisée des chemins. Le sentiment général parmi les intéressés est que le réseau doit subir des modifications fondamentales pour répondre aux besoins des particuliers, des collectivités et de l'économie en matière de formation professionnelle au XXI$^{e}$ siècle. Au bout de 25 ans, on ressent aussi le besoin de raviver l'esprit qui a inspiré l'enfance du réseau collégial et qui est de nouveau nécessaire pour l'entraîner dans un processus de renouveau créateur.

Même si Vision 2000 est avant tout un processus tourné vers l'avenir, il est important d'examiner le passé pour savoir comment le réseau en est arrivé à ce tournant de son histoire et pourquoi. Il faut évaluer les nombreux exemples de réussite des collèges de sorte que le système puisse tirer parti de ses points forts; il faut aussi cerner les éléments de ce réseau où une réforme s'impose de sorte qu'il puisse transformer les défis auxquels il fait face actuellement en occasions de croissance.

Le besoin de renouveau ne se justifie pas seulement par l'évolution passée, mais aussi par les prévisions concernant l'avenir. Notre époque est caractérisée par un bouleversement profond du contexte socio-économique et politique dans lequel existent les collèges. Les collèges de l'Ontario doivent s'adapter aux pressions les poussant à évoluer, sous peine d'être dépassés par les événements. Les recommandations du présent rapport visent à permettre au réseau de réagir à ces pressions au cours du prochain quart de siècle de sa croissance.

Le présent chapitre s'ouvre par un rappel du mandat donné à l'origine aux collèges au cours des années 1960 et du contexte qui a marqué la mise sur pied du réseau. On y examine ensuite la nouvelle situation des années 1990, surtout par rapport à l'évolution économique et démographique de l'Ontario. Puis nous décrivons la manière dont le réseau s'est élargi et développé depuis les années 60. La dernière section a trait aux principaux défis auxquels le réseau collégial fait face.

## 2.2 Création des collèges

Lors de la création des collèges ontariens, il y a 25 ans, le système d'éducation de la province traversait une période de croissance marquée de bouleversements profonds. La génération de l'explosion démographique envahissait le système : il fallait donc construire de nouvelles écoles et de nouveaux locaux universitaires à un rythme sans précédent pour répondre à la demande. Non seulement les effectifs atteignaient-ils des niveaux records, mais les jeunes qui fréquentaient le système y restaient plus longtemps que jamais auparavant. En même temps que se manifestaient les pressions poussant à l'expansion du système, on assistait à la refonte des programmes d'études, à la réorganisation des programmes du secondaire et à la construction d'une multitude de nouvelles écoles de formation professionnelle.

C'est aussi à cette époque que l'homme a, pour la première fois, mis le pied sur la lune; le rythme des découvertes scientifiques et de l'évolution technologique commençait alors à s'accélérer et l'on s'inquiétait de plus en plus de l'écart croissant qui existait entre les besoins naissants de l'économie et les aptitudes dont disposait la main-d'oeuvre pour les combler. C'est donc vers le système d'éducation que les chefs de l'opinion se sont tournés pour faire en sorte que l'Ontario dispose des ressources humaines compétentes dont elle aurait besoin au cours des décennies futures.

Le ministre de l'Éducation de l'époque, l'honorable William Davis, déclarait à l'Assemblée législative, le 21 mai 1965,[1] que l'Ontario était sur le point de franchir une étape décisive dans l'élaboration de son système d'éducation en instituant un nouveau niveau et un nouveau genre d'enseignement. Avant tout, le nouveau réseau des collèges communautaires permettrait au gouvernement de tenir son engagement à assurer, grâce à l'instruction et à la formation, l'égalité des chances pour tous et l'occasion, pour chacun, de s'épanouir pleinement.

C'est ainsi que les collèges recevaient pour mission de desservir la population dont les besoins n'étaient pas pris en charge par le système d'éducation de l'époque. Les collèges, dont la raison d'être était surtout la formation professionnelle, combleraient cette lacune en créant un réseau, un tout cohérent... du jardin d'enfants au cycle supérieur. Ils seraient là pour les étudiants du niveau secondaire qui ne se destinaient pas à l'université, mais qui désiraient néanmoins poursuivre leurs études. Et, à une époque où l'instruction était considérée comme étant presque exclusivement l'apanage des jeunes, le mandat des collèges s'étendait aux besoins des adultes de tous les niveaux socio-économiques, ayant des intérêts, aptitudes et niveaux d'instruction différents.

---

[1] Ontario Department of Education, *Colleges of Applied Arts and Technology Basic Documents* (Toronto : Ontario Department of Education, June 1967), p. 5-16.

Parce que ces nouveaux collèges d'arts appliqués et de technologie avaient été créés comme le dernier élément du système d'éducation, et pour différencier leur rôle, les termes de leur mandat portaient plutôt sur ce qu'ils n'étaient pas. Chaque collège avait pour mandat ce qui suit :

- offrir des cours de type et de niveau supérieurs à ceux des programmes des écoles secondaires ou dans des domaines tout autres;
- combler les besoins des diplômés de n'importe quel programme d'école secondaire, en dehors de ceux qui se destinent à l'université; et
- pourvoir aux besoins des adultes et des jeunes qui ont quitté l'école, qu'ils détiennent ou non un diplôme d'études secondaires.

M. Davis faisait remarquer que ces collèges n'étaient pas censés être des universités sous un autre nom, car ils n'offriraient pas de cours de niveau universitaire de formation générale ou libérale. Les collèges de l'Ontario ne devaient pas non plus être calqués sur ceux d'autres territoires de compétence, les États-Unis par exemple, qui offrent des crédits transférables ou des cours parallèles menant à un niveau universitaire avancé. Cependant, comme il n'était pas question d'empêcher les étudiants qualifiés des collèges d'entrer à l'université, on envisageait de créer un comité chargé d'étudier les conditions et les procédures régissant l'admission à l'université des élèves particulièrement doués des collèges.

Le ministre soulignait le rôle vital que ce nouveau genre de formation était appelé à jouer dans le développement socio-économique de l'Ontario. Les connaissances, particulièrement dans le domaine scientifique, doublant tous les dix ans, disait-il, tout le monde devra obtenir un degré de formation plus élevé; ce sont de travailleurs éduqués, plutôt que de travailleurs manuels, dont l'économie aura surtout besoin. Par ailleurs, les rapides progrès de la technologie de pointe risquaient de dépasser la capacité du système existant - avec ses centres de formation professionnelle et instituts de technologie - à offrir un niveau de formation professionnelle en rapport avec les besoins de l'économie. D'après M. Davis, il était essentiel à la croissance continue et à l'expansion économique de notre province et de notre nation, que nous disposions d'établissements appropriés, généralement accessibles, pour assurer la formation générale et générique des artisans, des techniciens et des technologues.

Les collèges ont reçu un mandat spécifiquement axé sur la collectivité «de nature à combler les besoins de la collectivité locale». Les programmes pourraient, et devraient varier d'une collectivité à l'autre; chaque collège aurait son conseil d'administration et des comités consultatifs locaux pour les différents domaines d'études. Les collèges étaient spécifiquement chargés de fournir la formation d'une manière non traditionnelle, de former des apprenants à temps partiel, d'offrir des cours du soir aussi bien que des cours de jour, de dispenser des cours de recyclage et de rattrapage pour les travailleurs, en milieu de travail ou après le travail, et d'offrir une vaste gamme de cours de durée variable, dont des programmes d'expérience pratique.

En 1967, les 19 collèges qui ouvrirent leurs portes s'inspiraient du modèle des instituts technologiques et des centres professionnels d'alors. Cette année-là, les documents fondamentaux du gouvernement énonçaient quatre principes supplémentaires pour les collèges :

- ils doivent dispenser un enseignement total, professionnel ou non, quelles que soient les qualifications et le niveau scolaire des élèves, et permettre une mobilité verticale et horizontale illimitée;

- ils doivent mettre au point des programmes d'études répondant à la fois aux aspirations culturelles et aux besoins professionnels des étudiants;
- ils doivent collaborer le plus possible avec les entreprises et les industries, avec des organismes sociaux du secteur public - dont le secteur de l'éducation - pour s'assurer que leurs programmes d'études répondent toujours aux besoins changeants d'une société technologique et même les devancent; et
- ils doivent être voués au progrès et, pour cela, réexaminer constamment, non seulement les programmes d'études, mais aussi les techniques pédagogiques et l'administration.[2]

On a réitéré que le nouveau niveau d'éducation devait s'intégrer au système d'éducation pour former un tout cohérent. On recommandait la formation d'un comité des programmes d'études pour chaque collège, regroupant des représentants des collèges, des universités, des écoles secondaires, et présidé par un représentant de l'industrie, du commerce ou d'un organisme public, qui aurait pour mandat de chercher les moyens d'intégrer les programmes d'études aux différents niveaux.

On mentionnait spécifiquement plusieurs appuis qui seraient fournis par les collèges. L'évaluation et l'orientation seraient d'importance vitale et l'admission aux collèges devrait être fondée «sur les possibilités de l'étudiant dans un domaine d'intérêt particulier plutôt que sur les seules conditions d'admission prescrites», à l'aide de tests et d'entrevues individuels donnés par une équipe de conseillers. Les collèges devaient implanter des programmes de rattrapage à, et pour, tous les niveaux, y compris des programmes de rattrapage scolaire pour ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, l'enseignement de la langue pour les néo-Canadiens ne parlant pas l'anglais et des cours spécialisés répondant aux besoins particuliers du programme collégial.

## 2.3 Un nouvel environnement

En 1965, l'énoncé de mission des collèges était prophétique à plus d'un égard. Il prédisait certains des grands facteurs économiques qui ne manqueront pas d'influer sur le réseau collégial en matière de formation professionnelle dans les années 1990 : l'influence énorme de la technologie de pointe, l'apparition du travailleur «spécialisé» de l'ère de l'information et des communications et le besoin de compétences plus poussées sur le marché du travail. Ce que les architectes du nouveau réseau n'auraient pas pu prévoir, c'est la rapidité et l'ampleur du changement à l'époque du village global et de la puce de silicium.

La situation dans les années 1990 est fort différente de celle qui a vu la naissance des collèges, à l'époque où le secteur manufacturier et les richesses naturelles dominaient l'économie, où la base technologique était relativement stable et où la production en voie rapide d'automatisation. Au début des années 60, les taux de croissance de la population avaient atteint des niveaux records : la population était assez homogène, surtout d'origine européenne et le ménage type correspondait au modèle de la famille nucléaire, avec le père, seul soutien de famille, à sa tête. On était en présence d'une main-

---

[2] Ibid., p. 32.

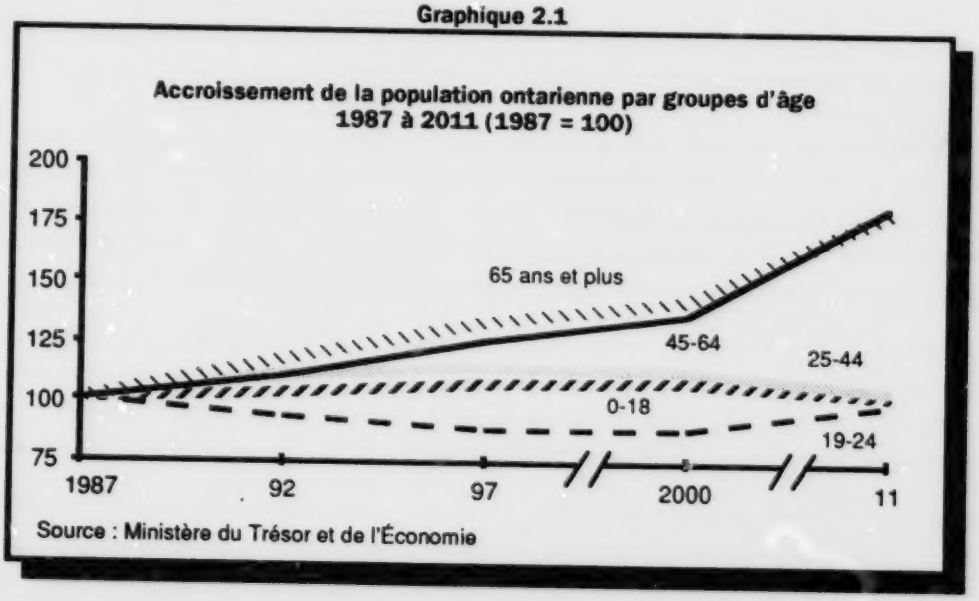
d'oeuvre jeune, dont les effectifs augmentaient régulièrement, et la plupart des travailleurs envisageaient de faire toute la vie le même métier.

Les tendances qui s'esquissaient - et qui ont favorisé la création du réseau collégial - sont en train de transformer l'économie ontarienne un quart de siècle plus tard. Les données démographiques de la province ont considérablement changé et les priorités sociales qui avaient été établies à cette époque - l'importance accordée à l'égalité des chances et la responsabilité, pour les collèges, de pourvoir aux besoins de l'ensemble de la collectivité - renaissent dans les années 1990.

La recherche et les consultations de Vision 2000 ont démontré que bien des aspects de la mission initiale du réseau collégial ne se sont pas matérialisés. Mais ce qui compte, peut-être le plus pour l'avenir des collèges, c'est que le mandat initial sur lequel repose le réseau - c'est-à-dire, d'assurer la formation professionnelle des diplômés de l'école secondaire, favoriser la formation des travailleurs adultes et desservir des communautés diverses - est devenu encore plus important pour l'Ontario pour les années 1990.

Les tendances comme le vieillissement de la population active, la structuration de l'industrie, l'innovation dans le domaine technologique et les nouvelles compétences professionnelles exigées soulignent le besoin d'un réseau collégial dynamique, capable d'assurer une formation professionnelle significative de haute qualité à un large éventail d'apprenants.

**Graphique 2.1**




La population active de l'Ontario subit des modifications fondamentales en raison des tendances démographiques. Le taux de croissance de la population ralentit. De 1921 à 1991, la croissance moyenne par décennie est d'environ 19 pour 100. Par contre, les prévisions pour 1991 à 2001 indiquent que la population de l'Ontario n'augmentera que de 11,1 pour 100 et que la croissance totale au cours de la décennie suivante sera d'environ 7,9 pour 100. Le faible taux d'accroissement de la population sera accompagné d'une augmentation assez spectaculaire de la population d'âge moyen dans la province.

Selon les prévisions, l'âge moyen passerait d'environ 32 ans à la fin des années 80 à 40 ans en 2011. Entre 1987 et 2011, la population âgée d'au moins 45 ans augmentera de 81 pour 100, tandis que la population de moins de 45 ans n'augmentera que de 4 pour 100. En 2011, la première vague du boom des naissances aura atteint 65 ans et dès lors, les départs en retraite commenceront à appauvrir sérieusement la «banque» de compétences de notre économie.

Au fur et à mesure que baisse le nombre des travailleurs entrant dans la population active, la province passe d'un surplus de main-d'oeuvre et de jeunesse relative de la population active à une pénurie de main-d'oeuvre dans quelques secteurs et au «grisonnement» de la population active. Déjà, certains secteurs industriels traversent de graves pénuries de main-d'oeuvre, tandis que d'autres génèrent du chômage, surtout parmi les travailleurs âgés et peu spécialisés. Tout cela, à une époque où la concurrence s'intensifie à l'échelle planétaire et où la course aux progrès technologiques de pointe force les pays industrialisés du monde entier non seulement à rééquiper leurs usines, installations et bureaux, mais également à assurer le recyclage de leurs travailleurs. Les employeurs comme les employés doivent relever un défi de taille : trouver le moyen de s'adapter rapidement à la nouvelle technologie et aux autres changements du marché.

Nombre d'industries manufacturières traditionnelles ont des difficultés à s'adapter à ce nouvel environnement. Dans beaucoup d'industries, la réussite ne dépend plus de la fabrication en série d'un seul produit, mais de la production sur mesure de produits destinés à satisfaire les besoins particuliers du client. La chaîne de montage fait place aux équipes polyvalentes, au cercle de qualité et autres milieux de travail de style nouveau. Beaucoup d'employeurs recherchent des travailleurs capables d'exercer leur pensée critique, qui savent s'exprimer et collaborer avec d'autres pour résoudre les problèmes.

Le secteur tertiaire affiche la croissance la plus rapide de l'économie. Or, beaucoup d'emplois dans le secteur des services continuent à être tributaires du secteur de la fabrication. Beaucoup d'emplois dans ce secteur à forte croissance ne sont pas spécialisés, sont mal payés et offrent peu de chances de promotion. Par la même occasion, le secteur tertiaire crée également tout un éventail de nouvelles professions de niveau élevé hautement spécialisées dans la finance, les communications et d'autres domaines.

La plupart des travailleurs en Ontario qui auront à s'adapter aux nouvelles technologies, à la restructuration économique et à l'intensification de la concurrence planétaire en l'an 2000 sont déjà sur le marché du travail. Beaucoup de ces travailleurs adultes nécessiteront non seulement un cours de recyclage, mais plusieurs cours tout au long de leur vie active.

Les employeurs canadiens, en général, ont beaucoup moins investi dans la formation professionnelle qu'un grand nombre des principaux partenaires commerciaux du Canada. Autrefois, les employeurs importaient des ouvriers spécialisés étrangers pour compenser les pénuries de main-d'oeuvre. Mais aujourd'hui, d'autres pays industrialisés font face au même problème de déséquilibre entre l'offre et la demande pour les métiers spécialisés; par conséquent, il est peu probable que l'immigration soit la solution. Le Canada, et l'Ontario, devront former - et recycler - eux-mêmes leur main-d'oeuvre.

Il ressort clairement du rapport du Conseil du premier ministre sur la technologie que la formation de la population active est cruciale pour la prospérité future de l'Ontario. «Les économies qui ont investi dans les aptitudes de base et spécialisées de leur population active jouissent d'une performance

économique plus vigoureuse grâce à la supériorité de la formation de leurs travailleurs et à la sensibilité du marché du travail.»[3]

Le Conseil économique du Canada, dans son récent rapport intitulé *Good Jobs Bad Jobs*, exprime avec à-propos le caractère urgent du défi économique que doivent relever les gouvernements, les établissements d'enseignement et les employeurs :

> Dans ce nouvel ordre économique, l'acquisition par tous de l'excellence par le biais d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée et l'accès élargi aux possibilités de recyclage deviennent des impératifs. Afin de relever le défi de la mondialisation et de répondre aux attentes économiques de sa population, le Canada n'a d'autre choix que d'être un chef de file mondial en ce qui a trait à la qualité de sa main-d'oeuvre. Cela nécessitera une révision fondamentale de son approche en matière d'enseignement et de formation.[4]

Le Conseil économique statue que le Canada doit non seulement fournir une formation avancée pour produire une main-d'oeuvre hautement qualifiée, mais aussi permettre à une vaste gamme de travailleurs sous-qualifiés d'acquérir les compétences de base et offrir des cours de recyclage aux travailleurs dont les compétences ne répondent plus aux exigences du marché. Le Conseil économique met en garde contre la polarisation et la segmentation accrue en termes de revenus, degré de qualification de l'emploi, stabilité de l'emploi et lieu de travail. Les travailleurs déplacés et peu éduqués semblent avoir de plus en plus de problèmes d'emploi, tandis que le marché du travail pour les métiers très spécialisés, bien payés et stables, est en pleine expansion.

Les tendances économiques ne constituent pas les seules forces du changement dans le nouvel environnement : l'Ontario change également dans d'autres domaines. Nous sommes devenus une société de plus en plus multiculturelle : il y a moins d'immigrants d'Europe et davantage d'Asie, d'Afrique, d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud. Beaucoup de nouveaux immigrants doivent apprendre la langue avant de suivre des cours ou de travailler, et beaucoup viennent de pays n'offrant guère de possibilités de formation ou d'instruction. Ceux qui possèdent une qualification dans le domaine technique ou exercent une profession libérale ont de la difficulté à faire reconnaître leurs diplômes étrangers en Ontario. Les personnes d'une autre culture veulent que le Canada garantisse le respect de leurs coutumes et de leur patrimoine, ainsi que leur droit à des chances de réussite égales.

Le rôle des femmes a changé. Les femmes constituent maintenant 45 pour 100 de la population active de l'Ontario et leur taux de participation continue à augmenter : cependant, elles continuent à gagner en moyenne deux tiers seulement du salaire des hommes. En outre, elles sont sous-représentées dans de nombreux métiers qui accusent de graves pénuries de main-d'oeuvre. Bon nombre d'entre elles requièrent des services de soutien, plus particulièrement des garderies, afin de pouvoir bénéficier des possibilités de formation offertes. D'autres groupes, comme les personnes handicapées, veulent avoir accès à l'instruction et au marché du travail afin de pouvoir, eux aussi, réaliser leur potentiel.

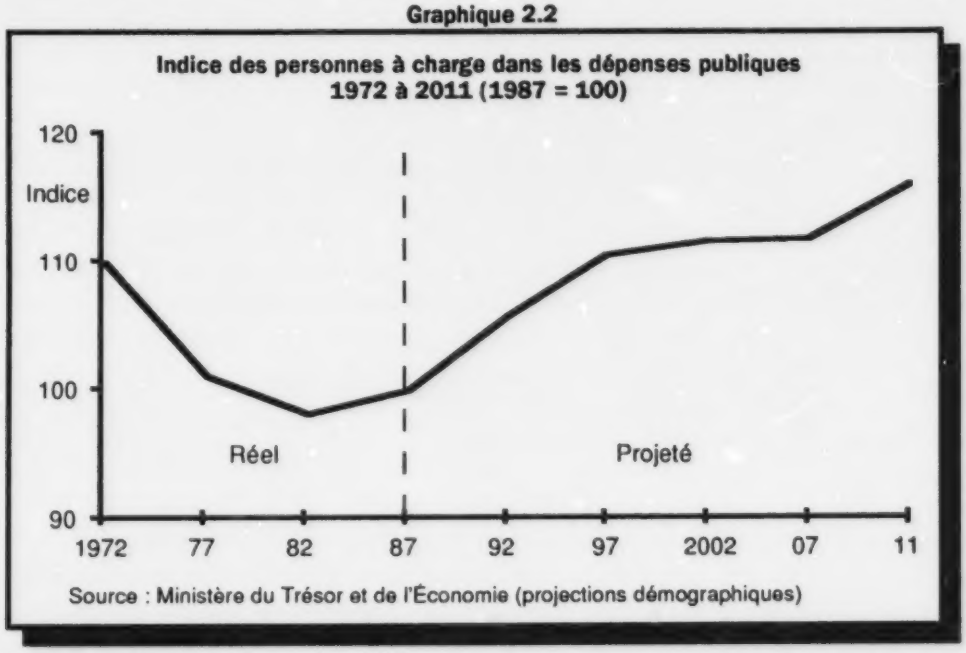
---

[3] Premier's Council, *Competing in the New Global Economy, Report of the Premier's Council*, Vol. 1 (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1988), p. 215.

[4] Economic Council of Canada, *Good Jobs Bad Jobs*, Employment in the Service Economy (Ottawa: Ministry of Supply and Services, 1990), p. 1.

Les facteurs démographiques risquent également d'influer d'une façon plus indirecte sur les collèges dans l'avenir, si le gouvernement est capable de prendre en charge le coût de l'éducation postsecondaire. L'indice des personnes à charge dans les dépenses publiques (voir graphique 2.2) va grimper au cours des décennies qui viennent. Le vieillissement de la population entraînera vraisemblablement une augmentation de la part des dépenses publiques dans le secteur de la santé.

**Graphique 2.2**




Remarque : Ce graphique donne, sous forme d'indice, la courbe de la population à charge (de zéro à 14 ans et de 65 ans et plus) par rapport à la population active (15 ans à 64 ans) en Ontario. Pour estimer le nombre des personnes à charge, on a redressé à la hausse la population du troisième âge en la multipliant par 2,5 pour tenir compte du fait que, par habitant, le coût des dépenses publiques consacrées aux personnes âgées dépasse le coût des services à la population âgée de moins de 14 ans. On a ajouté ce chiffre redressé au nombre des jeunes pour obtenir la population à charge en termes de dépenses publiques. Le coefficient de redressement de 2,5 correspond aux valeurs déterminées dans des études canadiennes et américaines des années 1970.

L'effet conjugué des changements socio-économiques exerce de nouvelles pressions sur les collèges en Ontario. S'il est vrai que les collèges ont joué un rôle nécessaire dans la formation professionnelle au cours des 25 dernières années, ils doivent maintenant répondre aux défis, adapter leur mandat pour être en mesure de pourvoir aux besoins réels de la province et de ses habitants.

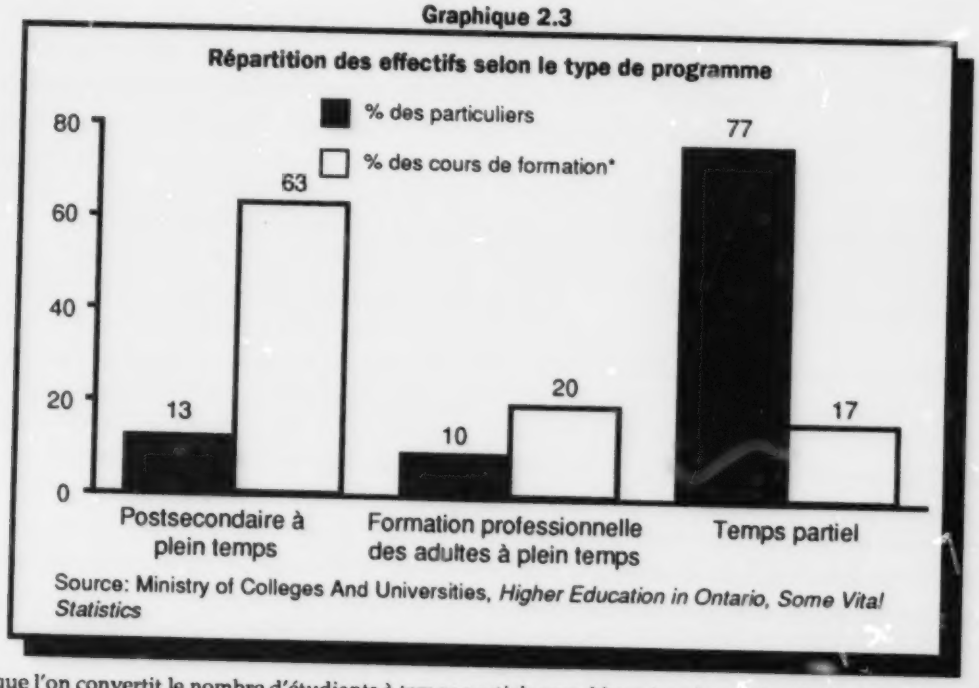
## 2.4 Évolution du système

Les collèges se sont fort bien acquittés de leur rôle initial qui était d'offrir une éducation postsecondaire axée sur la formation professionnelle à la «vague» d'élèves sortant des écoles secondaires dans les années 60. Cinq ans après l'ouverture des premiers collèges, 35 000 étudiants étaient inscrits aux programmes postsecondaires à plein temps. Aujourd'hui, on en compte plus de 95 000.

La création d'un nouveau niveau d'enseignement à travers la province en quelques années était une réussite considérable. Aujourd'hui, le réseau compte 22 collèges, offrant des programmes dans plus de 100 campus répartis dans quelque 60 villes de la province. Le 23e établissement, *La Cité collégiale*, un collège francophone, ouvrira ses portes aux étudiants en automne 1990.

En plus des 95 000 étudiants à plein temps du niveau postsecondaire, environ 70 000 étudiants à plein temps suivent des programmes de formation non postsecondaires (cours d'apprentissage et de formation des adultes de courte durée). De plus, un nombre estimé de 560 000 étudiants, âgés de plus de 25 ans pour la plupart, font des études collégiales à temps partiel, surtout dans le cadre de la formation professionnelle.

**Graphique 2.3**




* % lorsque l'on convertit le nombre d'étudiants à temps partiel pour déterminer le nombre équivalent d'étudiants à plein temps.

Au cours d'une année donnée, un Ontarien sur dix, âgé de 17 ans et plus, suit un cours dans un collège communautaire. Pour illustrer l'ampleur de la récente croissance du réseau, disons que les effectifs collégiaux entre 1978 et 1987 augmentaient de 48 pour 100 pour les programmes à plein temps, et de 44 pour 100 pour les cours à temps partiel.

Comme prévu dans leur mandat original, les collèges dispensent une variété de cours et de programmes de formation professionnelle, depuis l'apprentissage d'un métier jusqu'aux programmes de trois ans menant à un diplôme, comme les soins infirmiers ou la technologie du génie. Ils ont aussi comblé les besoins d'éducation de base des adultes, comme la dynamique de la vie et l'alphabétisation. En plus du vaste choix de programmes professionnels, les collèges offrent aussi de nombreux cours d'intérêt général et personnel.

Les collèges ont pris à coeur l'exécution de leur mandat dans toute son ampleur. Aujourd'hui, ceux qui le désirent peuvent fréquenter un collège pour apprendre à lire, à piloter un hélicoptère, à danser, à conduire des machines ou à programmer un robot.

Les collèges desservent une grande diversité d'étudiants, en termes de formation scolaire, d'origine raciale et culturelle, d'âge et de situation professionnelle. Les collèges ont fait leur possible pour combler les besoins particuliers des étudiants, quelques-uns ont d'ailleurs mis au point des mesures d'«accès» précises. Grâce aux campus multiples et à la mise au point des programmes de télé-enseignement, surtout dans le nord de l'Ontario, les collèges se sont efforcés de devenir géographiquement aussi accessibles que possible.

Les collèges constituent une ressource publique importante dans leur collectivité. La plupart sont visiblement engagés dans la vie communautaire, à la fois en tant qu'établissements (en parrainant des événements d'intérêt public, en s'engageant dans des activités communautaires comme Centraide, en organisant des débats communautaires sur des questions comme la garde des enfants ou l'hébergement des étudiants) et personnellement (certains membres du personnel collégial ont une fonction politique ou sont membres de conseils ou d'organismes locaux). Le campus du collège des petites collectivités, surtout dans les régions rurales et le Nord de la province, est un centre, parfois le *seul*, d'activités communautaires. Dans les grandes agglomérations, plusieurs collèges ont formé des partenariats réussis avec diverses communautés culturelles, dans l'espoir d'identifier et de combler leurs besoins particuliers.

Étant donné l'héritage bilingue de notre pays, un certain nombre de collèges offrent des programmes en français. Le nouveau collège francophone, La Cité collégiale, desservira l'est de l'Ontario.

Les collèges ont su faire face à des taux extraordinaires de croissance et de développement depuis qu'ils ont été créés dans les années 60. À bien des égards, ils ont dû apprendre par l'expérience, puisqu'ils innovaient en Ontario. La province n'a pas copié le modèle des collèges américains, qui constituent un palier intermédiaire entre le secondaire et l'université, car ici, le réseau collégial était destiné à devenir un secteur postsecondaire parallèle à l'université.

Cette distinction a sans doute eu pour conséquence des liens plutôt ténus avec le secteur universitaire, mais elle a aidé les collèges à faire reconnaître la place unique de la formation professionnelle dans le monde de l'éducation en Ontario. Et, même si les collèges ontariens ne jouissent pas de la même estime que le public accorde aux universités, ils ont cependant fait des progrès notoires dans cette direction. En fait, d'autres territoires de compétence se sont inspirés du réseau collégial de la province pour établir leur propre réseau collégial.

Les pionniers du réseau voulaient que les collèges produisent un impact appréciable sur la main-d'oeuvre qualifiée de l'Ontario. C'est, en fait, ce qui s'est produit, car plus de 25 000 étudiants par an terminent maintenant un programme postsecondaire de un, deux ou trois ans. Environ 7 000 terminent un programme dans les arts appliqués (éducation des petits, radio-télédiffusion, mode, arts, etc.) Huit mille autres obtiennent un diplôme dans un domaine commercial et administratif. Environ 5 000 étudiants terminent tous les ans leurs études dans le domaine des sciences de la santé, et 5 000 autres terminent un programme dans la technologie : technologie de l'aviation, informatique, technologie biochimique et technologie électromécanique. De plus, environ 7 000 apprentis terminent leurs

programmes chaque année, et la plupart d'entre eux auront fréquenté le collège à un moment donné pendant leur apprentissage; enfin de 20 000 à 30 000 personnes terminent chaque année les programmes de formation des adultes. Les collèges jouent un rôle prépondérant dans la province en aidant l'Ontario à combler ses besoins de main-d'oeuvre qualifiée.

Là où les collèges ont vu la possibilité de répondre à l'évolution du marché du travail, ils l'ont fait. Par exemple, ils ont implanté une gamme de programmes reliés à l'accueil et au tourisme, lorsqu'ils se sont aperçu que c'était un domaine de croissance important dans le secteur tertiaire. Ils ont continué de s'adapter à l'âge de l'information en adoptant les ordinateurs dans les programmes et dans leur administration.

Si les collèges de la province ont beaucoup en commun, leur autonomie leur permet cependant de développer leur propre style et leurs domaines de spécialisation; le campus des ressources naturelles Lindsay au collège Sir Sandford Fleming, et le collège Sheridan, d'Oakville, avec son programme d'animation de renommée internationale, en sont deux bons exemples.

Dans l'ensemble, les collèges se sont adaptés aux nouvelles exigences des gouvernements et de la société. Lorsqu'il s'agissait de mettre sur pied un programme pour répondre à une priorité économique ou sociale à court ou à plus long terme, que ce soit pour répondre à une nouvelle vague de chômage chez les jeunes ou pour encourager les femmes à choisir un métier non traditionnel, par exemple, les collèges ont réagi en créant des programmes innovateurs.

S'adapter aux changements de priorité du gouvernement n'a pas été chose facile. Au cours des années, les collèges ont dû satisfaire à la demande d'une variété de cours de formation à court terme commandités par la Commission de l'emploi et de l'immigration Canada (CEIC) et le ministère provincial de la Formation professionnelle, pour répondre aux besoins multiples des étudiants. Les cours de formation achetés par ces organismes se sont souvent révélés une source de recettes instable, et les collèges sont obligés de mettre sur pied des programmes en un temps record. À l'heure actuelle, ces deux sources de financement représentent près de 25 pour 100 du budget de fonctionnement des collèges à l'échelle du réseau.

Lorsque le gouvernement fédéral a mis en oeuvre le programme Planification de l'emploi (PE) en 1985, ce fut le signal d'un changement fondamental visant à impliquer le secteur privé dans la formation professionnelle. Le ministère de la Formation professionnelle, créé en 1985, a compensé jusqu'à un certain point les déficits dans les collèges créés par les changements des politiques fédérales, par des programmes tels que les programmes de formation de base et le programme Transition. Néanmoins le manque de planification et de coordination entre les politiques fédérales et provinciales d'emploi et de formation a eu un effet néfaste sur la capacité des collèges à planifier et s'adapter.

Pendant les 25 dernières années, les collèges ont dû faire face à des fluctuations cycliques dans le financement accordé par le ministère des Collèges et Universités (MCU), leur principale source de financement. Au moment de la création des collèges, la province traversait une période d'expansion pour les établissements et les dépenses publiques. Mais entre le milieu et la fin des années 70 jusque vers le milieu des années 1980, les collèges ont dû répondre à la forte croissance des effectifs durant une période de restriction budgétaire du gouvernement.

## 2.5 Le défi du changement

Vision 2000 estime que les collèges comptent maintes réalisations à leur actif dont ils peuvent s'enorgueillir. Cependant, nous reconnaissons également certains problèmes dans le réseau qu'il faut examiner dans le cadre du processus de renouvellement pour l'an 2000 et après. Voici les principaux défis auxquels les collèges feront face. Chacun d'entre eux fait l'objet d'un examen détaillé dans le présent rapport.

***Absence de normes et de planification à l'échelle du réseau :*** Le mandat initial préconisait que les collèges fonctionnent comme un réseau. On noterait des variations dans les programmes d'une ville à l'autre pour satisfaire les besoins locaux, mais les collèges devaient constituer, pour citer les termes de leur constitution, «un réseau à l'échelle de la province dont l'élaboration devait être planifiée soigneusement».

Cependant, on leur reproche généralement l'existence au sein du réseau de nombreux programmes d'enseignement postsecondaire du même nom, qui ne permettent pas à leurs diplômés d'acquérir les mêmes compétences ou aptitudes. Cette question préoccupe particulièrement les employeurs qui embauchent les finissants, et elle constitue également un obstacle pour les étudiants qui désirent passer d'un établissement à un autre. On note de fortes pressions en faveur d'une plus grande uniformisation des programmes à l'échelle du réseau.

Il est important de noter que le réseau à l'heure actuelle n'a aucun moyen d'établir avec exactitude si les variations de programme indiquent des adaptations locales ou des différences dans la qualité des programmes. Pour être en mesure de pourvoir aux besoins croissants de la formation professionnelle au XXI$^{e}$ siècle, le réseau des collèges doit pouvoir garantir la qualité supérieure de ses programmes.

On signale également le besoin d'une planification plus systématique à l'échelle du réseau. Une planification locale solide doit refléter le partage d'information provenant des collèges de toute la province. S'il y a un défi qui se fait sentir dans la plupart ou dans tous les collèges (par exemple, la baisse des effectifs scolaires), le réseau devrait pouvoir le résoudre collectivement. Par exemple, des groupes de collèges pourraient essayer d'adopter des mesures différentes et rendre compte de leur réussite. De plus, on pourrait partager des ressources et des talents spécialisés en améliorant la planification concertée.

***Lacunes de la formation générale et des aptitudes génériques :*** Les quatre principes des collèges décrits en 1967 prônaient «l'éducation totale». Mais dès la création du réseau collégial, la formation générale (par exemple, les cours de sociologie, sur les actualités ou l'environnement) n'a pas reçu la même importance que l'aptitude professionnelle dans les programmes d'enseignement postsecondaire des collèges et son importance relative a encore baissé au cours de la dernière décennie. Au moment des restrictions budgétaires de la fin des années 1970, on a réduit le nombre d'heures des programmes, et c'est la formation générale qui en a le plus souffert. Les programmes d'enseignement postsecondaire étaient censés comporter au moins 30 pour 100 de cours de formation générale; or, la plupart des programmes en ont beaucoup moins.

Le rythme rapide des changements en milieu de travail, surtout ceux qui résultent de la nouvelle technologie, a accru le besoin chez les étudiants d'acquérir des «aptitudes génériques» - c'est-à-dire la résolution de problèmes et la pensée critique, ainsi que l'alphabétisation de base, le calcul et l'initiation à l'informatique - pour leur permettre d'acquérir de nouvelles aptitudes ou d'adapter les anciennes. Un travailleur qui ne possède pas les aptitudes transférables pour assurer sa promotion dans son domaine risque d'être coincé dans un emploi particulier. De nombreux programmes collégiaux portant presque exclusivement sur des aptitudes professionnelles étroitement définies, au détriment des aptitudes génériques et de la formation générale, limitent les possibilités d'avancement chez certains diplômés de collège et empêchent le secteur de l'industrie et du commerce de s'adapter rapidement aux exigences du marché.

Il faut que les programmes des collèges soient davantage axés sur les aptitudes et les connaissances qui ont de nombreuses applications actuelles et futures, dans l'intérêt de l'économie et de la société ontariennes. Si l'usage très répandu de la diffusion de la nouvelle technologie exige que la population soit compétente et possède une bonne formation générale, il faut s'assurer que le plus de gens possible aient les connaissances techniques et autres aptitudes voulues pouvant être appliquées à divers métiers et emplois. Ces aptitudes-là ne se substituent pas aux compétences professionnelles, mais elles sont complémentaires. De plus, la formation générale et les aptitudes génériques constituent des outils importants qui favorisent l'esprit civique et aident les gens à s'adapter aux changements dans tous les aspects de leur vie.

***Accès limité :*** Le nouvel environnement exige que les collèges de l'Ontario favorisent une plus grande participation à l'éducation et à la formation des gens qui sont défavorisés sur le plan de l'emploi, comme c'est le cas d'un sixième de la population adulte constituée d'analphabètes fonctionnels, du 30 pour 100 d'élèves de l'école secondaire qui décrochent avant d'obtenir leur diplôme, du nombre croissant de travailleurs âgés qui perdent leur emploi en raison des changements profonds de l'économie ou des innovations technologiques et d'autres groupes qui n'ont jamais été très bien servis par le système éducatif.

En 1965, le ministre de l'Éducation a signalé que les collèges devraient desservir la collectivité locale. La diversité croissante des collectivités, et surtout le visage multiculturel de l'Ontario, forcent les collèges à améliorer les chances d'accès pour les communautés particulières. En ce qui concerne certains groupes défavorisés - ceux vivant dans la misère, les personnes handicapées physiques, les parents de famille monoparentale, les membres des minorités qui ne parlent ni l'anglais ni le français, les autochtones et les analphabètes fonctionnels - il faudra intervenir davantage pour leur assurer un accès équitable. Il faut déployer des efforts similaires pour permettre aux collèges de jouer pleinement leur rôle pour aider l'Ontario à supprimer les inégalités sur le marché du travail des femmes et d'autres groupes. En l'absence de mesures précises pour accroître les chances d'accès, les obstacles systémiques continueront à empêcher beaucoup de gens de tirer parti des possibilités d'études et de formation professionnelle.

Le mandat initial des collèges prévoyait également tout un éventail de programmes de rattrapage à l'intention des étudiants, quel que soit leur niveau. La plupart des collèges offrent déjà des programmes préparatoires ou de rattrapage aux diplômés de l'école secondaire insuffisamment préparés, des programmes d'éducation de base des adultes tels que l'alphabétisation et la formation d'aptitudes

fondamentales, des cours English as a Second Language et d'autres types de programmes de rattrapage. Cependant, la demande est nettement supérieure à l'offre de programmes et le financement, insuffisant. Si les collèges désirent augmenter les possibilités d'accès et assurer la réussite d'un plus grand nombre d'étudiants, ils devront accroître la disponibilité des cours préparatoires, d'alphabétisation, de langue et d'autres programmes de ce genre.

***Le manque d'attention accordée aux apprenants adultes à temps partiel :*** Les structures institutionnelles des collèges et les formules de financement par la province sont davantage axées sur les étudiants à plein temps du niveau postsecondaire qui viennent en général d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ce préjugé explique pourquoi il est difficile pour les collèges de fournir des programmes souples et les services d'accès voulus pour satisfaire aux besoins d'un nombre croissant d'étudiants adultes à temps partiel, qui reprennent leurs études après avoir travaillé quelque temps, et qui sont désormais six fois plus nombreux que les étudiants à plein temps.

On reproche aux collèges de considérer les étudiants à temps partiel comme des marginaux. Les étudiants à temps partiel, qui sont généralement plus âgés, travaillent et assument des responsabilités familiales, ne disposent pas du même choix de cours ou de l'éventail des services d'appui dont bénéficient habituellement les étudiants à plein temps.

Les étudiants adultes qui n'ont pas fait d'études depuis des années ou qui ont obtenu leur diplôme en dehors de l'Ontario ont souvent du mal à obtenir l'équivalence pour les connaissances et les aptitudes qu'ils ont acquises avant de s'inscrire à un programme collégial. Il n'existe aucun système équitable et accessible pour évaluer les études et l'expérience préalables des adultes et les encourager à suivre des cours de rattrapage ou à acquérir de nouvelles aptitudes.

***Préoccupations particulières des employeurs :*** Le réseau est appelé à collaborer plus étroitement avec les employeurs dans la prestation de la formation payée à l'unité. Selon les termes de leur mandat initial, les collèges devaient collaborer étroitement avec les employeurs pour s'assurer que les programmes d'études des collèges continuent à être actuels et fidèles aux besoins du marché. Autrefois, les employeurs désiraient surtout embaucher des diplômés prêts à travailler, et les collèges s'efforçaient de répondre à ces exigences. Aujourd'hui, les employeurs recherchent moins un diplômé de collège doté d'aptitudes sur mesures qu'un employé qui comprenne la technologie, sache l'adapter et acquérir de nouvelles aptitudes en cours d'emploi. Certains employeurs disent que beaucoup de programmes de collèges ne permettent pas d'acquérir ces aptitudes-là.

Les collèges ont noué des liens avec un large éventail d'employeurs par l'entremise des comités consultatifs de programme ainsi que d'autres liens formels et informels. En outre, la formation parrainée par les employeurs représente une part croissante, bien qu'encore faible, des recettes à l'échelle du réseau (moins de 3 pour 100). Les employeurs ont laissé entendre que l'on pouvait accroître davantage la participation des collèges à la prestation de programmes de formation parrainés par l'employeur. Cependant, ils font remarquer qu'il faudra que les collèges se renseignent davantage sur les besoins des employeurs, qu'ils accordent plus d'importance aux normes, fassent preuve d'une plus grande souplesse en termes d'élaboration de programme d'études et de lieu de formation, et déploient des efforts pour faire connaître leurs capacités de formation au secteur privé.

***Taux d'abandon :*** Le taux moyen d'abandon des programmes, qui dépasse 40 pour 100 dans les collèges, atteste du besoin de stratégies visant à accroître le taux de réussite. Les étudiants abandonnent pour diverses raisons, dont certaines n'ont rien à voir avec le manque de succès dans le programme choisi, et ce pourcentage est assez proche de celui que l'on constate dans d'autres secteurs de l'éducation. Cependant une étude effectuée par l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (ACAATO) a signalé que le manque de préparation sur le plan des études constituait un facteur clé dans l'abandon des études. Une autre étude a constaté que les caractéristiques du milieu scolaire des collèges étaient particulièrement importantes en ce qui concerne la persistance des étudiants.[5] Les conclusions de cette dernière suggèrent également que le faible niveau de préparation est lié dans certains cas aux résultats scolaires et, dans d'autres, aux choix des étudiants en matière de carrière et de programmes postsecondaires.

Le mandat initial des collèges précisait que l'évaluation du rendement des étudiants et l'orientation professionnelle jouaient un rôle essentiel. À l'heure actuelle, on note un écart important dans les services d'évaluation et d'orientation d'un collège à l'autre. Il faut améliorer ces services, fournis au moment de l'admission ou selon les besoins pendant toute la durée des études au collège, si l'on veut retenir les étudiants.

***Les maillons manquants :*** L'incurie du passé a entraîné l'érection de murs plutôt que l'ouverture de portes entre les divers établissements d'enseignement.

Le mandat initial des collèges précisait que les collèges devaient trouver leur place dans le monde de l'éducation qui forme un tout cohérent. Cependant, les comités mixtes des programmes d'étude des écoles secondaires, des collèges et des universités, qui devaient favoriser les liens entre les trois secteurs, n'ont jamais été mis en oeuvre. Des établissements particuliers se sont efforcés de nouer des liens avec d'autres organismes du monde de l'éducation mais, jusqu'à récemment, très peu de mesures étaient dictées par la province dans ce domaine.

Il faut établir des liens plus étroits entre les écoles secondaires et les collèges pour faciliter la transition aux diplômés des écoles secondaires qui suivent les programmes des collèges, pour accroître la participation et donner aux étudiants des chances de réussir. On reproche souvent aux écoles secondaires les difficultés de nombreux diplômés de l'école secondaire dans les programmes collégiaux. Cependant, comme les collèges ont pour mandat de desservir tous les diplômés de l'école secondaire qui ne se destinent pas à l'université, on peut également y voir une lacune du réseau collégial.

Les tendances de l'emploi indiquent le besoin de multiplier les possibilités, pour les étudiants des collèges, de suivre des cours d'études supérieures, soit en renforçant les liens entre les collèges et les universités, soit dans les collèges mêmes. Les possibilités de formation avancée seront particulièrement importantes dans le domaine de la technologie de pointe et les autres secteurs économiques en pleine expansion.

---

[5] Peter Dietsche, «Describing and Predicting Freshman Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario» thèse de doctorat inédite (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1988).

***Perfectionnement des ressources humaines, des programmes d'études et des modes d'enseignement :*** Un système qui est censé fournir une formation à jour à ses étudiants doit être doté d'un corps professoral au courant des derniers développements sur le marché du travail. En outre, un réseau qui s'occupe de nombreux étudiants adultes provenant de milieux divers et dotés d'une expérience variée a besoin d'un corps professoral capable de satisfaire leurs besoins, sans doute très différents de ceux des jeunes de 18 ans qui sortent de l'école secondaire. Si certains collèges ont des programmes de perfectionnement professionnel efficaces, la tendance générale consiste à rejeter sur l'individu la responsabilité de son perfectionnement professionnel, au lieu de l'assumer en tant qu'établissement ou réseau.

Pour remédier à cette situation, en 1987, le Conseil des directeurs a nommé un groupe d'étude sur les ressources humaines dans la troisième décennie. Les recommandations du groupe d'étude ont été acceptées en 1989 et des crédits modestes ont été attribués à leur mise en oeuvre. Cependant, on continue à s'inquiéter de la manière d'assurer que des crédits suffisants soient affectés dans chaque collège au perfectionnement permanent du personnel et pour s'assurer que le corps professoral ainsi que les dirigeants participent à sa mise en oeuvre.

Le perfectionnement des ressources humaines prendra une importance accrue d'ici quelques années, au moment du départ à la retraite de nombreux enseignants et administrateurs chevronnés vers l'an 2000.

En plus de souligner le besoin de formation des enseignants, le mandat initial faisait allusion aux recherches entreprises par les collèges dans le domaine des programmes d'études, des méthodes pédagogiques et de l'administration des collèges et envisageait que les collèges collaborent avec l'industrie à l'élaboration de programmes d'études. Or, le réseau collégial n'a pas effectué d'études systématiques de ce genre.

***Compromis qualité-accès-financement :*** Le Comité d'études sur la charge de travail des professeurs (IARC) a signalé en juillet 1985 que l'effet conjugué de l'accroissement phénoménal des effectifs des collèges (près de 50 pour 100) et de la baisse importante (33 pour 100) de la valeur constante des subventions par étudiant en provenance du MCU durant la période 1978-1979 à 1983-1984 avait été néfaste pour les collèges. Le comité faisait état des pressions énormes qui s'exerçaient sur les collèges pour les inciter à accroître le rendement et concluait qu'ils avaient réalisé des progrès importants.

> (Cependant), nous nous demandons ... si ces gains n'ont pas été atteints au détriment de la qualité de l'éducation, du moral du corps professoral et des étudiants et de la vitalité de l'établissement. Le souci excessif d'efficacité, pratiquement à l'exclusion de toute autre valeur d'ordre social ou éducatif, risque de menacer la viabilité du réseau collégial.[6]

Un grand nombre des personnes qui travaillent dans les collèges (tant du côté du personnel que des dirigeants) ont signalé aux enquêteurs de Vision 2000 la persistance des problèmes signalés par le Comité d'études sur la charge de travail des professeurs - des problèmes qui se rapportent à la qualité de l'éducation, au moral du corps professoral, du personnel et des étudiants et à la vitalité de l'établissement. Nos consultations auprès d'un large éventail d'intéressés ont montré la persistance de

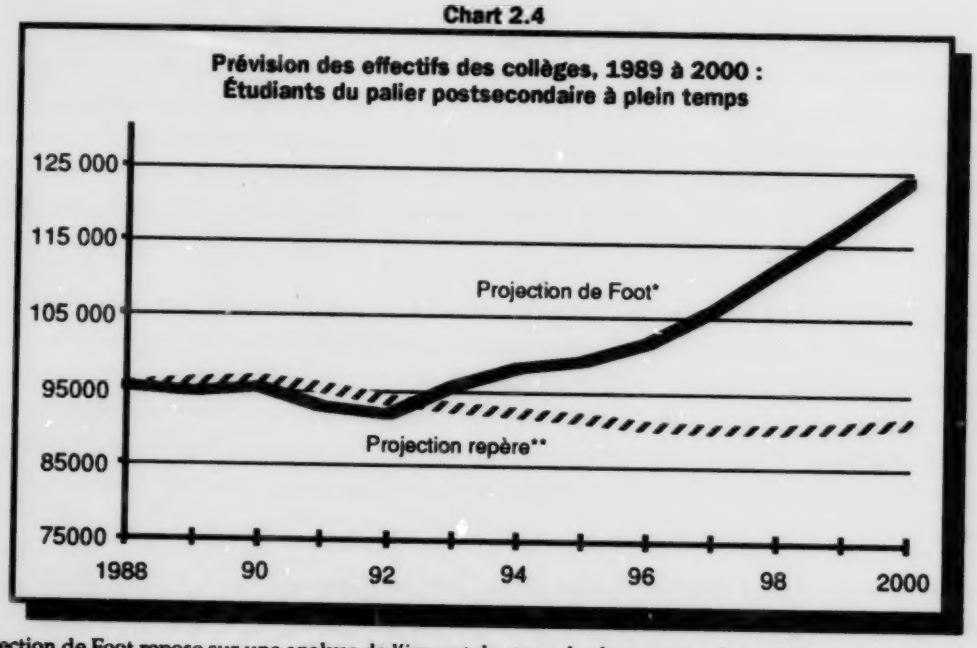
---

[6] Instructional Assignment Review Committee, *Survival or Excellence?* A Study of Instructional Assignment in Ontario Colleges of Applied Arts and Technology (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, July 1985), p. 9.

ces problèmes à cause de la confusion qui règne quant au rôle des collèges - ou au rôle que le gouvernement provincial voudrait qu'ils jouent - et aussi parce que le réseau continue à s'inquiéter de la compression des coûts et des restrictions budgétaires.

La complexité de ces questions, surtout les compromis entre la qualité, l'accès et le financement, va s'accroître dans les années 1990. Les projections relatives aux effectifs qui ont été effectuées dans le cadre de l'enquête de Vision 2000 indiquent que les collèges pourraient connaître un accroissement considérable des effectifs dans les années qui viennent. Le réseau continuera donc à faire face au défi inhérent à la satisfaction d'une demande accrue de places et d'une formation professionnelle de qualité avec les ressources publiques disponibles.

**Chart 2.4**




*La projection de Foot repose sur une analyse de l'impact des taux de changement de variables comme le revenu par habitant, le taux de chômage et les frais de scolarité sur les taux de fréquentation des collèges. Voir D. Foot et M. MacNiven, "The Determinants of Enrolment Rates and Enrolments in Ontario Community Colleges" dans *Empirical Features of the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990).

**La projection repère présuppose que le taux de fréquentation selon l'âge restera le même qu'à l'heure actuelle (c'est-à-dire le niveau de 1988) durant toute la période sur laquelle portent les prévisions et reflète donc uniquement l'impact des nouveaux facteurs démographiques.

Il faut préciser que les prévisions de Foot, qui figurent au graphique 2.4, reposent sur certaines hypothèses concernant la croissance économique, le revenu par habitant et la capacité des collèges à répondre aux besoins d'une clientèle d'apprenants plus âgés (25 ans et plus). Selon ces prévisions, les effectifs postsecondaires à plein temps de l'an 2000 dépasseront de 30 pour 100 ceux de 1988. Du côté des effectifs à temps partiel, on prévoit une augmentation encore plus imposante. Malgré la baisse anticipée du groupe des 17 à 24 ans, la source traditionnelle d'effectifs postsecondaires à plein temps, l'augmentation prévue du taux de participation des jeunes et des adultes alimentera la croissance des effectifs dans les années 1990 si les collèges sont prêts à répondre aux besoins de leur nouvelle clientèle.

On ne prévoit pas de baisse de la concurrence parmi les divers services gouvernementaux pour les ressources publiques dans les années qui viennent. On a exhorté les enquêteurs de Vision 2000 à réclamer une augmentation des crédits sur toute la ligne pour les collèges. Cependant, nous avons rejeté cette attitude trop simpliste que nous jugeons incapable de résoudre les questions délicates auxquelles l'Ontario fait face aujourd'hui. C'est pourquoi le présent rapport s'efforce de signaler les domaines clés qui, à notre avis, devraient changer et, dans certaines circonstances, exigent des subventions supplémentaires. Nous avons souligné, en particulier, l'importance de signaler les faits et d'agir dans le domaine des compromis à atteindre entre la qualité, l'accès et le financement. Les enquêteurs de Vision 2000 sont convaincus qu'il est essentiel de rendre le financement des collèges plus stable et de mieux le définir.

***Relations de travail :*** Il convient de noter que le Comité d'étude sur la charge de travail des professeurs (IARC) a été chargé d'enquêter sur la question de la charge de travail qui avait été l'une des principales raisons de la grève des professeurs de 1984. Malgré certains changements apportés à la suite de son rapport, les relations de travail ne se sont guère améliorées depuis cette époque. Durant l'enquête de Vision 2000, le corps professoral s'est remis en grève en 1989. Il faut reconnaître le mérite de tous les participants de Vision 2000 qui ont poursuivi leurs travaux durant l'arrêt de travail de un mois et n'ont pas renoncé à leur engagement au partenariat.

La grève qui a eu lieu à la fin de 1989 a attisé les débats à propos du processus de négociation collective. Les opinions sont nettement divisées : en règle générale, les dirigeants syndicaux préfèrent un processus de négociation centralisé, tandis que le Conseil des directeurs (COD) accorde la préférence à la négociation locale. Les auteurs de Vision 2000 sont tout à fait conscients de l'importance de cette question délicate. Elle a déjà fait l'objet d'examens distincts approfondis, notamment le récent *Report of the Colleges Collective Bargaining Commission*,[7] mais ne figurait pas parmi les questions primordiales dans nos consultations.

Des membres du Comité directeur ont discuté de l'état des relations de travail vers la fin du processus de Vision 2000 et les avis étaient partagés sur la question de la forme que doit prendre la négociation collective, à savoir qu'elle soit locale ou centrale. Cependant, comme le ministre et le réseau collégial ont entrepris des pourparlers poussés, dans d'autres cadres que celui de Vision 2000, le Comité directeur est convaincu qu'ils pourront exprimer librement leurs points de vue respectifs.

Tous ceux qui ont participé à l'enquête de Vision 2000 espèrent que l'on saura empêcher que les relations de travail ne s'enveniment, ce qui pourrait mettre en cause le renouvellement du réseau. Les professeurs, les dirigeants et la province doivent proposer des mesures constructives pour répondre à ces défis.

---

[7] Colleges Collective Bargaining Commission, *The Report of the Colleges Collective Bargaining Commission* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, January 1988). La Commission sur la négociation collective dans les collèges a signalé l'existence d'un consensus à propos de la négociation collective centralisée, à condition d'apporter quelques améliorations au processus centralisé.

# III

La discussion qui précède montre plusieurs domaines importants dans lesquels les collèges font face à des défis importants. En même temps, il est bien évident que les collèges contribuent et doivent continuer à contribuer de façon significative à la formation professionnelle en Ontario.

Des centaines de milliers de diplômés collégiaux ont réussi dans la vie grâce à l'enseignement théorique et pratique, et aux encouragements qu'ils ont reçus au collège. Des milliers de chefs de petites et grandes entreprises ont bâti des entreprises productives et rentables avec des employés issus du réseau collégial. Des milliers de personnes du milieu collégial se sont dévouées au service des étudiants et des collectivités de l'Ontario. En outre, les collèges n'ont pas créé tous les défis qu'ils ont à relever. Le réseau collégial a été ballotté au gré des changements de politique gouvernementale et de besoins socio-économiques.

Le vent du changement n'arrêtera pas de souffler et ne deviendra pas plus prévisible dans les années qui viennent. Il est prévu que les besoins d'instruction de la société ontarienne iront en augmentant. Le gouvernement et les collèges ont la responsabilité et la possibilité d'y répondre.

# 3

# Un nouveau mandat

## 3.1 Préambule

Vision 2000 avait pour mandat de formuler une vision du réseau collégial pour l'an 2000. Cela consistait à obtenir un consensus des intéressés de l'intérieur et de l'extérieur du réseau sur les grandes mesures considérées, comme des priorités pour la prochaine décennie. Cela consistait également à savoir s'il y avait lieu de modifier le mandat original du réseau tel qu'il est énoncé dans les documents originaux des années 60.

Le présent chapitre identifie les principaux objectifs du changement envisagé et propose un nouveau mandat pour le réseau collégial. Il souligne les priorités du nouveau mandat et résume brièvement le restant du rapport.

## 3.2 Qualité et possibilités

Le nouveau mandat et les priorités relatives au changement proposé par Vision 2000 expriment notre désir d'atteindre deux objectifs importants : *garantir la qualité et élargir les possibilités*. Ces deux objectifs primordiaux découlent de notre évaluation de l'historique des collèges et, surtout, des nouveaux défis auxquels l'Ontario doit faire face.

Alors que les gouvernements du monde sont aux prises avec les problèmes créés par l'évolution socio-économique, l'éducation apparaît comme l'un des principaux outils de la politique publique. C'est un point que l'Organisation de coopération et de développement économique a clairement exprimé :

> Les pays développés doivent évaluer soigneusement le contenu, le financement et la prestation de l'enseignement comme de la formation professionnelle de manière à promouvoir l'éducation permanente - clé, non seulement de l'utilisation rationnelle des ressources humaines et de l'innovation efficace dans l'économie, mais aussi de la sécurité

des emplois, des débouchés de carrière, et de l'épanouissement professionnel et personnel de chacun.[8]

Vision 2000 s'est concentrée sur les moyens propres à rendre le réseau collégial plus efficace. Nous croyons qu'en offrant un enseignement collégial de qualité et en étendant les possibilités de participer, l'Ontario améliorera ses chances de maintenir l'équilibre et la prospérité de la société.

Le message des employeurs, des syndicats, de la collectivité et des spécialistes des questions d'éducation est clair. Les collèges ont un rôle clé dans la solution des nombreux défis reliés au marché du travail et à la citoyenneté. Mais, si nous voulons que le réseau collégial fasse partie de la solution plutôt que du problème, le leadership du gouvernement est essentiel.

Nous insistons auprès du gouvernement pour qu'il prenne les mesures recommandées dans Vision 2000 pour revitaliser les collèges. Comme pour tant d'autres organismes - industries, syndicats, hôpitaux et ministères - le vrai défi, pour les collèges, c'est de travailler plus efficacement. Améliorer le travail de fabrication d'une automobile, garantir les emplois, soigner les malades ou dispenser des services sociaux, c'est précisément une affaire de qualité et de possibilités.

***Garantir la qualité*** : Les collèges doivent pouvoir garantir la qualité et la normalisation des résultats à l'échelle du réseau. L'enseignement collégial doit rehausser la capacité des étudiants à s'instruire, raisonner clairement, penser logiquement, communiquer efficacement, appliquer leurs connaissances et participer à la société en tant que citoyens informés et productifs.

À titre d'établissements d'enseignement publics, les collèges se doivent de dispenser un enseignement de haute qualité ne limitant pas les étudiants à l'apprentissage d'un métier particulier. L'enseignement collégial doit être formatif en ce sens qu'il doit fournir de bonnes bases permettant aux étudiants de continuer de s'instruire. Il y a une différence qualitative entre apprendre une technologie et apprendre le fonctionnement d'une machine. N'apprendre *que* le fonctionnement d'une machine peut sérieusement limiter les possibilités d'emploi, parce que les aptitudes requises pour de nombreux métiers changent rapidement. Aider les étudiants à développer leurs facultés analytiques et à appliquer leurs connaissances, et leur permettre d'acquérir des aptitudes génériques plutôt que liées à un emploi particulier, pour les préparer à s'adapter au changement.

Pour Vision 2000, la garantie de la qualité dans le réseau collégial doit signifier non seulement qu'il existe des normes d'excellence quant à la valeur des certificats accordés par les collèges dans tout l'Ontario, mais aussi que les connaissances et les aptitudes acquises par les étudiants leur permettent de faire une contribution valable au travail comme dans la société.

L'enseignement collégial doit être transférable, c'est-à-dire qu'il doit permettre aux étudiants de continuer leur formation, au collège, dans d'autres établissements d'enseignement, ou en milieu de travail.

---

[8] Organisation for Economic Co-operation and Development, *New Technologies in the 1990s: A Socio-economic Strategy* (Paris: OECD, 1988).

***Élargir les possibilités*** : L'enseignement collégial doit être accessible. Par accessibilité, on entend les possibilités de réussir aussi bien que celles de s'inscrire, qui doivent être offertes d'une manière équitable, et par possibilités de réussite, on entend que tous les élèves aient des chances raisonnables de terminer le programme collégial approprié. Autrement dit, l'accès ne consiste pas seulement à donner la possibilité de franchir le seuil, mais aussi à offrir un environnement d'apprentissage propice et des stratégies permettant aux étudiants de réussir.

Les collèges des années 90 et au-delà doivent s'efforcer d'attirer davantage les groupes traditionnellement laissés pour compte par le système d'éducation. Notre économie et notre société ont besoin de personnes compétentes capables de s'instruire toute leur vie; les collèges sont bien placés pour leur offrir ces possibilités.

Dans une société aussi diversifiée que celle de l'Ontario, il faut que les possibilités de formation collégiale soient également diversifiées. Les collèges de l'avenir doivent se transformer de manière à combler les besoins des apprenants adultes, à temps partiel, qui ont des responsabilités professionnelles et familiales. Pour tenir compte de cette diversité, il faut faire intervenir divers facteurs, allant de la promotion du respect pour les droits de la personne et de l'intégrité culturelle, jusqu'aux adaptations de l'établissement en faveur des étudiants ayant des besoins particuliers.

## 3.3 Un mandat pour l'avenir

L'Ontario a investi considérablement dans le réseau collégial au cours des 25 dernières années. Il faut que les collèges restent adaptés à l'évolution des besoins de la collectivité, et que, en tant qu'établissements publics, ils continuent de bien servir la société sur le plan de l'enseignement.

Les collèges de l'Ontario jouent un rôle appréciable dans la formation professionnelle depuis 25 ans. Ils occupent une place unique dans le système éducatif. Ils offrent une solution de rechange aux élèves du secondaire qui veulent continuer leur formation sans aller à l'université. Plus que tout autre établissement d'enseignement, ils servent les besoins des apprenants adultes ayant une formation et des aspirations diverses. Ce sont les établissements publics auxquels les employeurs et les gouvernements font appel pour la formation professionnelle des travailleurs.

Certains pensent que les collèges devraient renoncer au vaste mandat qu'on leur a confié il y a 25 ans et à la diversité actuelle de leur rôle et de leur clientèle, et se concentrer sur des besoins plus limités et une clientèle plus restreinte. Ils soutiennent qu'il est trop difficile de bien mener de front des fonctions aussi diverses surtout dans un monde qui évolue aussi rapidement que le nôtre.

Le réseau a eu parfois des difficultés à jongler avec les priorités rattachées aux multiples fonctions qui lui sont confiées. Cependant, ceci n'est pas dû à l'incapacité inhérente des collèges à remplir leur rôle multiple, mais à des facteurs les détournant de leurs buts premiers ou échappant pour la plupart à leur contrôle, comme l'impact de l'inégalité du financement gouvernemental ces dix dernières années, le manque de coordination des nouvelles mesures touchant les collèges, leur absence de participation au

processus de la planification de ces mesures, et à la longue hésitation du gouvernement à établir un nouveau mandat positif pour le réseau collégial.

Pour notre part, nous sommes convaincus que la diversité et l'accroissement des besoins éducatifs de l'Ontario constituent une raison majeure pour maintenir le vaste mandat des collèges, afin qu'ils puissent répondre aux besoins de l'avenir - les besoins des apprenants, des employeurs et de la société - à mesure qu'ils évoluent.

On s'étonnera peut-être de ce que, au cours des consultations et débats intenses de Vision 2000, peu de personnes étaient d'opinion que les collèges devraient devenir des établissements sélects. Le consensus était plutôt que les collèges deviennent plus ouverts et attirent davantage les groupes qui ont été les moins bien servis jusqu'ici. Et, comme pour beaucoup d'autres établissements, les collèges devraient chercher à offrir des services répondant aux besoins particuliers de leurs clients, c'est-à-dire, axés sur les apprenants.

La vision des collèges, selon leur mandat d'origine, était qu'ils soient accessibles, innovateurs et à l'écoute des besoins de la collectivité. La conclusion de Vision 2000 est que les collèges deviennent encore plus accessibles, plus souples, mieux adaptés aux besoins et aux changements, et desservent mieux le grand public que maintenant.

Cependant, pour y parvenir, le réseau devra subir des remaniements profonds en fonction de nos objectifs qui sont de garantir la qualité et d'étendre les possibilités.

De plus, bien que les principes énoncés dans le mandat original semblent toujours valides, nous pensons que le réseau a besoin d'un mandat officiel, explicitement formulé, axé sur le rôle particulier des collèges dans la formation professionnelle en Ontario, et établissant les valeurs des collèges en tant que réseau.

Les collèges ont atteint un point critique de leur évolution. Ils doivent se renouveler pour les temps futurs, sinon ils risquent d'être de moins en moins adaptés aux besoins de la province et de sa population. Et pour qu'ils parviennent à renouveler le réseau au cours de la prochaine décennie, ils doivent se trouver dans une position de force et de confiance. Ils doivent avoir une idée claire de leur rôle éducatif et communautaire, et des valeurs sur lesquelles ce rôle se fonde.

Nous espérons que le gouvernement se chargera de formuler et de faciliter le nouveau mandat des collèges, mandat orienté vers l'avenir, mais incluant l'essence du mandat original, exprimé en termes explicites et positifs.

Le mandat recommandé ici commence par une définition des objectifs de l'éducation en général : son influence possible sur le développement des facultés et des connaissances humaines, sur l'évolution positive de la société et sur le vaste choix de possibilités qui s'offrent à l'individu.

**Recommandation 1**

**Le gouvernement de l'Ontario et les collèges d'arts appliqués et de technologie devraient adopter pour les collèges le mandat suivant :**

## Le mandat

Préambule

L'éducation a un rôle essentiel à jouer dans l'essor d'un monde pacifique, offrant un environnement sain, équitable et économiquement viable. L'enseignement devrait aider à harmoniser les besoins individuels et collectifs, et à favoriser les initiatives personnelles et la bonne entente fondées sur le respect mutuel.

L'enseignement devrait permettre à chacun d'acquérir les compétences et les connaissances dont il a besoin pour s'adapter à son milieu et faire une contribution valable à la société. L'enseignement devrait offrir plus de débouchés aux étudiants, et leur permettre de s'épanouir. Il devrait également aider les apprenants à comprendre et assumer leurs responsabilités sociales et communautaires, et à respecter la culture et l'autodétermination de ceux dont la langue et les traditions diffèrent des leurs.

**Le mandat des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario s'exprime comme suit :**

**Offrir une formation professionnelle de haute qualité qui rehausse la capacité des étudiants à s'instruire, raisonner clairement, penser logiquement, communiquer efficacement, appliquer leurs connaissances et participer à la vie de la société en tant que citoyens informés et productifs.**

**Rendre l'enseignement collégial aussi accessible que possible. L'accessibilité devrait comprendre les possibilités de réussir aussi bien que celles de s'inscrire, qui doivent être offertes de manière équitable.**

**Assumer, en tant que réseau, la responsabilité de garantir la qualité en révisant et normalisant les programmes à l'échelle du réseau.**

**Travailler ensemble et avec d'autres établissements éducatifs pour offrir aux étudiants la mobilité voulue et des possibilités de formation permanente.**

**Créer un réseau dynamique, axé sur les apprenants, en anticipant et en servant les divers besoins des étudiants à temps plein et à temps partiel, inscrits aux cours donnant droit ou non à des crédits.**

**Former des partenariats avec les collectivités regroupant les employeurs, les syndicats, les groupes communautaires et les paliers de gouvernement.**

**Inviter la collaboration d'intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau collégial au processus décisionnel.**

**Être des employeurs modèles dans la manière d'investir et de gérer le perfectionnement des ressources humaines, de faire preuve d'un souci d'équité, et de créer un environnement de travail positif, sain et compréhensif.**

Voici un bref commentaire sur chacune des sections du mandat.

**Offrir une formation professionnelle de haute qualité qui rehausse la capacité des étudiants à s'instruire, raisonner clairement, penser logiquement, communiquer efficacement, appliquer leurs connaissances et participer à la vie de la société en tant que citoyens informés et productifs.**

Les collèges doivent fournir aux apprenants une formation professionnelle favorisant leur épanouissement personnel et rehaussant leurs possibilités d'emploi. Quel que soit le métier auquel ils se sont formés, les étudiants du réseau collégial doivent y acquérir une bonne base d'aptitudes génériques - esprit analytique, solution de problèmes, relations interpersonnelles et communications - qui les aidera à s'adapter au changement et à contribuer au développement socio-économique de l'Ontario. En dehors de l'enseignement technologique, les étudiants doivent être informés des questions de portée internationale. Tous les programmes collégiaux sanctionnés par un titre doivent donner aux étudiants une formation générale, leur donnant confiance en soi, et des aptitudes génériques passe-partout, qui leur serviront pour le restant de leur vie.

**Rendre l'enseignement collégial aussi accessible que possible. L'accessibilité devrait comprendre les possibilités de réussir aussi bien que celles de s'inscrire, qui doivent être offertes de manière équitable.**

Les collèges ont été fondés avec pour idéals d'offrir l'égalité des chances et de favoriser le plein épanouissement. Ces idéals doivent rester la pierre de touche des réseaux collégiaux de l'avenir. Les collèges ont été créés pour servir les jeunes diplômés des écoles secondaires qui ne se destinent pas à l'université, ceux qui ont quitté l'école et les adultes. À partir des années 90, les collèges devraient s'efforcer d'accroître la participation de tous ces groupes et d'atteindre ceux qui, traditionnellement, n'ont pas eu accès à l'enseignement postsecondaire.

Réaliser l'équité en matière d'éducation implique la nécessité d'identifier et d'éliminer les obstacles systémiques aux possibilités d'éducation dans lesquelles se pratique la discrimination à l'égard des femmes, des minorités visibles, des autochtones, des personnes handicapées, des pauvres et des membres d'autres groupes qui ont été négligés en ce qui concerne l'enseignement postsecondaire. L'équité en matière d'éducation implique aussi l'institution de mesures spéciales et la prévision d'arrangements raisonnables lorsque ceux-ci s'avèrent nécessaires pour attirer et retenir un groupe d'étudiants représentatifs des collectivités desservies.

Par accès et réussite, on entend l'idée que tous les étudiants devraient avoir des chances raisonnables de réussir un programme collégial approprié. Cela ne garantit pas que tous les étudiants réussiront leur programme collégial et n'exclut pas davantage la responsabilité qu'a chacun d'étudier. Cela signifie plutôt que chaque étudiant devrait avoir la possibilité de s'inscrire et de réussir, sans être victime de circonstances n'ayant aucun rapport avec sa capacité de profiter d'un enseignement collégial.

**Assumer, en tant que réseau, la responsabilité de garantir la qualité en révisant et normalisant les programmes à l'échelle du réseau.**

En même temps que les collèges encouragent l'accessibilité de leurs programmes, ils doivent veiller à ce que les étudiants reçoivent un enseignement de qualité. Il faudrait normaliser les résultats de fin

d'études et revoir tous les programmes sanctionnés par un titre collégial pour garantir aux étudiants comme à la société que les diplômés des collèges ont certaines connaissances et aptitudes, suivant le diplôme ou le certificat reçu.

**Travailler ensemble et avec d'autres établissements éducatifs pour offrir aux étudiants la mobilité voulue et des possibilités de formation permanente.**

L'Ontario devrait supprimer certains des obstacles qui existent dans les divers établissements et d'un établissement à l'autre pour faciliter la mobilité des étudiants à travers le réseau. Ceux-ci devraient pouvoir obtenir des crédits transférables à un autre programme dans un autre collège. Il faudrait évaluer les antécédents scolaires et professionnels de ceux qui se présentent au collège après avoir tenu un emploi ou étudié dans un autre établissement. En établissant des liens avec le secondaire, on faciliterait la transition des élèves du secondaire au réseau collégial, et les ententes avec les universités devraient améliorer les chances des étudiants de faire des études supérieures.

La formation permanente est devenue le mot d'ordre de la communauté enseignante, qui évoque la création d'un environnement où, au lieu de «tolérer» l'étudiant qui redouble, on l'accueille et l'encourage en reconnaissant ses besoins particuliers avec la souplesse voulue.

**Créer un réseau dynamique, axé sur les apprenants, en anticipant et en servant les divers besoins des étudiants à temps plein et à temps partiel, inscrits aux cours donnant droit ou non à des crédits.**

Dans un réseau axé sur les apprenants, les structures administratives et institutionnelles doivent être en fonction des besoins des étudiants. Les collèges devraient fournir aux étudiants des «passeports d'apprentissage», leur permettant d'obtenir des «cachets de crédit» en fonction de leurs besoins particuliers. Les apprenants adultes devraient pouvoir suivre les programmes collégiaux selon un calendrier souple et en dehors du campus, pour pouvoir continuer d'assumer leurs responsabilités professionnelles et familiales. Les collèges devraient répondre aux besoins, non seulement des étudiants qui suivent des cours avec crédit menant à un diplôme, mais de ceux qui veulent suivre des cours sans crédits, pour leur satisfaction personnelle et pour le plaisir de se cultiver.

**Former des partenariats avec les collectivités regroupant les employeurs, les syndicats, les groupes communautaires et les paliers de gouvernement.**

Les collèges ont toujours été des établissements axés sur la collectivité. Cependant, les collectivités qu'ils desservent deviennent de plus en plus diversifiées, et il en est de même pour leurs besoins. Pour les servir comme elles le méritent, les collèges doivent se livrer à des activités d'extension communautaire et former un partenariat avec divers groupes. Le partenariat avec les entreprises, les syndicats, le gouvernement, les organismes publics et communautaires aiderait les collèges à savoir si leurs programmes et leurs services sont pertinents et à identifier les besoins naissants.

**Inviter la collaboration d'intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau collégial au processus décisionnel.**

Les intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau collégial devraient participer au processus décisionnel. La collaboration au niveau de la direction collégiale permettra aux collèges de rester à l'écoute des besoins de la collectivité. Il est également essentiel de favoriser la participation aux décisions de ceux qui travaillent et étudient dans les collèges. Sans cet engagement réciproque, les collèges seront incapables de s'adapter aux besoins changeants des étudiants.

**Être des employeurs modèles dans la manière d'investir et de gérer le perfectionnement des ressources humaines, de faire preuve d'un souci d'équité, et de créer un environnement de travail positif, sain et compréhensif.**

Les établissements dédiés à l'enseignement et à la formation doivent investir dans le développement de leurs propres ressources humaines et pratiquer l'équité qu'ils prônent. Les collèges peuvent influencer leurs étudiants et leurs collectivités en se montrant un employeur modèle.

## 3.4 Exécution du mandat

Nous avons déjà dit que le nouveau mandat ne pouvait se réaliser sans apporter des changements profonds au réseau. Nous croyons aussi à l'importance d'établir des priorités pour orienter notre évolution.

Le double objectif du présent rapport, qui est de garantir la qualité et d'étendre les possibilités, reflète les priorités des principaux intéressés que nous avons consultés.

Dans les chapitres suivants, nous aborderons la question des priorités et la façon dont nous estimons qu'il faudrait les résoudre. Les recommandations s'adressent au gouvernement, au réseau et aux collèges pris un à un. Alors que l'opinion de certains groupes peut différer quant à la priorité des questions à résoudre, nous notons l'appui majoritaire des intéressés quant aux points essentiels à changer. (La liste complète des recommandations se trouve à l'annexe E.)

Au chapitre 4, les auteurs s'attaquent aux problèmes touchant la qualité des programmes sanctionnés par les collèges. Le chapitre porte sur les caractéristiques et les processus se rapportant au contenu général et générique des programmes, à la normalisation et à la révision des programmes à l'échelle du réseau.

Le chapitre 5 est l'examen des possibilités de recevoir un enseignement collégial, de la diversité des besoins communautaires à combler, des questions d'équité, d'aide aux étudiants mal préparés et des programmes de formation de base des adultes.

Le chapitre 6 est l'étude des moyens d'améliorer la qualité et les possibilités en proposant des façons de renforcer les liens dans tout le réseau par le biais d'un système d'évaluation préalable, d'un comité

provincial chargé de coordonner les rapports école-collège et de l'établissement d'un institut permettant de faciliter l'accès aux études supérieures.

Le chapitre 7 aborde les initiatives propres à faciliter l'obtention de la qualité et la réalisation des possibilités par une meilleure planification stratégique et un meilleur partage des ressources spécialisées à l'échelle du réseau collégial et par un système de financement public plus stable et mieux coordonné.

Le chapitre 8 examine l'un des éléments primordiaux à toute stratégie propice à l'amélioration de la qualité et des possibilités : le développement des ressources humaines dans le réseau collégial.

Le chapitre 9 résume la manière dont le nouveau mandat proposé par Vision 2000 appelle de nouvelles mesures de la part des conseils collégiaux locaux et du Conseil ontarien des affaires collégiales.

Au chapitre 10, les auteurs de Vision 2000 précisent les points de départ de l'évolution dont s'accompagnera le nouveau mandat.

# 4

# Partenariat de la qualité

## 4.1 Préambule

La mission des collèges commence par l'obligation de fournir un enseignement de qualité qui prépare les étudiants au marché du travail en rehaussant leur capacité à s'instruire, raisonner clairement, penser logiquement, communiquer efficacement, mettre ses connaissances en pratique et participer à la vie de la société en tant que citoyens informés et productifs. À notre avis, la pierre angulaire du rôle des collèges consiste à fournir aux étudiants un enseignement professionnel qui favorise leur épanouissement et augmente leurs chances d'emploi.

Bien entendu, les collèges devront toujours enseigner les connaissances nécessaires à l'accomplissement d'un travail précis, que ce soit en mécanique des sols, en conception assistée par ordinateur ou en administration des sports. Cependant, il est aussi essentiel que les étudiants diplômés d'un collège d'arts appliqués et de technologie aient une formation générale et des connaissances pratiques qui leur permettront de continuer à apprendre, tout au long de leur vie, en milieu de travail et ailleurs. Nombreux sont ceux qui jugent, nous y compris, que les collèges procurent une formation professionnelle trop spécialisée.

Vision 2000 estime que des changements substantiels s'imposent. Il faut diversifier l'instruction en réorientant les programmes collégiaux de façon à mettre davantage l'accent sur la formation générale et ce que nous appelons les aptitudes génériques.

Nous croyons aussi que le réseau collégial doit assumer sa responsabilité en garantissant la qualité et l'uniformité des titres collégiaux. Nous appuyons les nombreux intéressés qui insistent sur la nécessité d'établir des normes à l'échelle du réseau et de réviser les programmes de façon que les titres collégiaux portent tous la même «marque de qualité».[9]

---

[9] Michael Park, «Expanding the Core: General Education, Generic Skills. and Core Curriculum in Ontario Community Colleges» dans *Challenges to the College and the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990), p. 1.

À notre avis, une réorientation du programme d'études visant à mettre l'accent sur la formation générale et les aptitudes génériques, combinée à la normalisation du réseau et à une révision des programmes, réussirait à rehausser la qualité et le prestige des titres collégiaux. Les retombées économiques et sociales profiteront autant à l'individu qu'à la société en général. Les collèges sont des établissements publics et, comme tels, leurs responsabilités consistent à servir à la fois les apprenants individuellement et la société. Nous croyons que les recommandations contenues dans le présent chapitre auront pour effet de rehausser la «valeur» de l'enseignement collégial, pour ceux qui le reçoivent, et aideront les employeurs et autres à se fier davantage aux compétences des diplômés de collège. Ces recommandations visent aussi à assurer que les diplômés du collège soient mieux en mesure de contribuer à l'expansion socio-économique de l'Ontario.

C'est la crédibilité de notre réseau collégial qui est en jeu.

## 4.2 Définition des termes

Nous définissons, dans la présente section, les programmes dont il sera question ainsi que les termes que nous employons.

***Programmes menant à un titre collégial*** : Tout d'abord, nous nous concentrerons dans ce chapitre sur les programmes sanctionnés par un titre collégial. Étant donné la vaste gamme de programmes et de titres offerts par les collèges, il serait bon d'ajouter quelques précisions.

On définit, aux fins du présent rapport, les programmes menant à un titre comme des programmes axés sur l'emploi pour lesquels les collèges déterminent les conditions d'admission et d'obtention d'un diplôme. On y inclut les programmes nommés traditionnellement programmes postsecondaires menant à un diplôme ou un certificat. Les caractéristiques particulières de ces programmes sont : conditions d'admission, 12$^{e}$ année ou l'équivalent; un, deux à trois ans d'études équivalentes à plein temps, y compris d'études après obtention d'un diplôme généralement dans le domaine de la santé, du commerce, de la technologie et des arts appliqués; conditions d'admission, programme d'études et conditions d'obtention du diplôme déterminés par le collège en conjonction avec le ministère des Collèges et Universités (MCU); et financement accordé par le MCU.

***Activités non sanctionnées par un titre*** : Ce sont des programmes axés sur la carrière pour lesquels les conditions d'admission et d'obtention d'un diplôme ne sont pas régies par les collèges et des programmes et cours qui ne sont pas avant tout de nature professionnelle. Cette catégorie comprend les cours d'intérêt général qui répondent à d'importants besoins personnels et communautaires et servent souvent d'introduction à d'autres programmes d'études collégiales.

Les activités axées sur la carrière non sanctionnées par un titre occupent une place importante dans le rôle que jouent les collèges sur le plan de la formation professionnelle dans la province. À plusieurs points de vue, ces activités diffèrent des programmes sanctionnés par un titre que l'on définit ici strictement comme des programmes de un, deux et trois ans entièrement régis par le collège. Premièrement, elles répondent à des besoins plus immédiats (souvent à court terme), très limités et

facilement identifiables : apprentissage de techniques précises comme dans le cas de cours financés par l'employeur pour apprendre aux employés à utiliser des machines nouvellement intégrées aux installations de production d'une usine; ou un rattrapage scolaire élémentaire, comme les cours d'alphabétisation ou de calcul répondant aux besoins de groupes cibles n'ayant pas de diplôme d'études secondaires.

Deuxièmement, on a limité l'accès à ces activités non sanctionnées par un titre, ou on l'a destiné, à un groupe particulier, sans donner aux collèges le pouvoir de gérer l'admission. Citons par exemple les cours destinés aux jeunes chômeurs, aux femmes dans les métiers non traditionnels ou au personnel d'une entreprise particulière. Troisièmement, le contenu et l'enseignement des programmes d'études sont souvent conçus en fonction des exigences du commanditaire ou soumis à son approbation. Quatrièmement, le financement provient de sources variées, dont Emploi et Immigration Canada, le ministère de la Formation professionnelle, les employeurs, les syndicats et les groupes communautaires.

Nous croyons qu'il est important de faire le lien entre les activités qui ne sont pas sanctionnées par un titre et les programmes qui le sont, et, par conséquent, nous proposons quelques suggestions dans les chapitres suivants. Par exemple, au chapitre 6, nous recommandons de reconnaître l'expérience et la formation préalables qui auraient été acquises dans des activités collégiales non sanctionnées par un titre. Nous espérons que le regain d'importance accordée à la formation générale et aux aptitudes génériques dans les programmes collégiaux sanctionnés par un titre encouragera les commanditaires de programmes non sanctionnés par un titre à établir des normes analogues.

L'importance accordée dans le présent chapitre aux programmes sanctionnés par un titre ne signifie pas qu'on veuille reléguer au second rang les autres activités collégiales. Au contraire, nous croyons que les efforts d'amélioration de la qualité seront plus productifs si nous nous concentrons sur les activités régies par la communauté collégiale, dans la plus large acception du terme.

***Formation générale et aptitudes génériques*** : Dans le contexte des collèges, nous définissons l'enseignement général comme : «L'étude diversifiée de sujets et de questions qui occupent une place importante dans notre culture. Portant sur les arts, les sciences, la littérature et les sciences humaines mais aussi sur d'autres disciplines, l'enseignement général fera connaître et comprendre l'être humain, la société et ses institutions, de même que les rôles et les responsabilités de chacun en tant que citoyen.»[10]

Nous définissons ainsi les aptitudes génériques : «Certaines connaissances pratiques essentielles à la réussite sur les plans personnel et professionnel. Elles comprennent les compétences linguistiques et les facultés d'expression, les aptitudes mathématiques, la capacité d'apprendre et de réfléchir, les relations interpersonnelles et les rudiments de la technologie. Ces aptitudes ne sont pas propres à un seul métier, mais essentielles pour quiconque doit s'adapter à l'évolution des technologies, des milieux et des emplois... Posséder des aptitudes génériques - savoir lire, écrire, écouter et apprendre - est indispensable pour réussir la plupart des cours de niveau collégial.»[11]

---

[10] Park, op. cit., p. 2.

[11] Park, op. cit., p. 2.

On peut enseigner les aptitudes génériques dans des cours optionnels, tels que les communications et les mathématiques, mais on peut aussi les intégrer dans tout le programme d'études. On ne doit pas nécessairement assigner à un seul cours la tâche d'améliorer les aptitudes de compréhension, de raisonnement et de communication. Par ailleurs, s'il est vrai que la formation générale soit souvent acquise par l'enseignement de cours particuliers, tels que l'histoire ou la littérature anglaise, ou fasse l'objet d'un programme de sciences humaines, il est aussi vrai qu'on peut l'enrichir par des sujets à portée professionnelle.

## 4.3 Réorientation du programme d'études

Vision 2000 estime que les programmes sanctionnés par un titre collégial devraient comporter beaucoup plus de cours de formation générale et d'aptitudes génériques.

Au chapitre 2, nous avons fait allusion aux questions soulevées par des intéressés internes et externes, à savoir que le programme d'études collégiales est excessivement axé sur la formation professionnelle spécialisée, au détriment et parfois à l'exclusion, de la formation générale. Dans le milieu collégial, tout comme à l'extérieur, de nombreuses personnes croient que l'enseignement professionnel collégial doit aller au-delà des simples compétences de travail afin de permettre aux étudiants d'atteindre leurs buts personnels et professionnels.

Cette remise en question de l'étendue de l'enseignement collégial n'est pas quelque chose de nouveau. Cependant, elle se fait maintenant plus pressante en raison de l'évolution rapide de notre environnement économique, qui exige une main-d'oeuvre capable de s'adapter à de nouvelles technologies et d'apprendre de nouvelles techniques. Un technologue en réfrigération doit bien entendu comprendre la réfrigération, mais il est tout aussi essentiel qu'il puisse rédiger des rapports clairs et concis, en plus de communiquer et de travailler efficacement avec ses clients et collègues. À mesure que les nouvelles technologies modifieront les méthodes de production, l'organisation de la production et les relations dans l'entreprise, il sera crucial, et pour l'entreprise et pour le technologue, que ce dernier puisse apprendre rapidement de nouvelles techniques.

Dans la société actuelle, un travailleur qui ne dispose pas des aptitudes requises en langage et en communication, ou qui manque de connaissances technologiques élémentaires, souffre d'un sérieux handicap. Aujourd'hui, en raison de l'évolution rapide du marché, un travailleur requiert une base de connaissances polyvalentes et susceptibles de s'accroître. En effet, celle-ci lui confère une plus grande sécurité d'emploi en lui permettant de s'adapter aux différentes exigences de travail par le recyclage ou le perfectionnement professionnel, et de trouver des emplois qui exigent des aptitudes différentes.

De plus en plus, les employeurs veulent des diplômés collégiaux capables d'apprendre d'autres techniques, de travailler en groupe, de résoudre des problèmes et de communiquer clairement. On recherche de plus en plus ces qualités en raison du rythme d'évolution accéléré de l'économie, qui rend indispensable la capacité d'adaptation. Dans l'optique de l'employeur, de meilleures aptitudes génériques facilitent la gestion des ressources humaines et financières en absorbant les contre-coups de

l'évolution technologique et des pressions de la concurrence. Une formation spécialisée peut être axée sur une entreprise ou un emploi, mais une importance accrue accordée aux aptitudes génériques en tant que fondement du programme d'études collégiales profiterait à tous les employeurs, globalement.

De plus, la révolution des communications a élargi les horizons de la citoyenneté de sorte que chacun peut, et doit, se sentir intéressé par les débats locaux, nationaux et internationaux sur des questions qui touchent sa vie, sa famille et son avenir, des questions telles que la pauvreté, l'environnement, la constitution canadienne ou le changement de régime politique d'un pays. Pour prendre part activement aux débats, chacun doit connaître les origines et le contexte des problèmes et événements actuels. Le programme d'études des collèges devrait pouvoir aider chaque étudiant à devenir un citoyen à part entière, ainsi qu'un travailleur productif, muni de compétences recherchées par le marché.

À l'heure actuelle, la nécessité de généraliser ou d'enrichir la formation professionnelle collégiale se trouve renforcée par la convergence d'opinion de nombreux intéressés, du réseau collégial ou d'ailleurs. Lors de la consultation de Vision 2000, les délégués des employeurs et des syndicats appuyaient l'élargissement du programme d'études de sorte à y inclure un enseignement plus général et des aptitudes génériques, comme le faisaient les groupes communautaires, le corps professoral et les administrateurs des collèges.

> Les employeurs, les travailleurs, les étudiants et les professeurs ont déclaré à l'unanimité que trop de diplômés des dernières promotions des collèges communautaires de l'Ontario manquent d'aptitudes génériques et de connaissances générales. Le problème risque même de nuire au succès professionnel de nos diplômés et à la performance future de l'économie ontarienne.[12]

De plus en plus de recherches confirment cette opinion.

> «On ne transmet pas de compétences ou de connaissances technologiques grâce à la vente de produits ou de plans sur les marchés internationaux, mais plutôt grâce aux communautés nationales ou régionales qui partagent un certain bagage de connaissances et qui possèdent les leviers permettant d'enrichir ces connaissances... Le rôle du réseau collégial dans la transmission de techniques fondamentales requises par une diversité d'apprenants sera crucial, car c'est le réseau qui devra fournir la base de compétences et de connaissances essentielles à ce processus innovateur.»[13]

Pour de nombreux intéressés, la question n'est pas de savoir s'il faut modifier le programme d'études, mais de trouver la meilleure façon de le faire. Ils font remarquer que les collèges se conforment rarement à la politique provinciale actuelle, qui veut que le programme contienne 30 pour 100 de cours de

---

12 Park, op. cit., p. 5.

13 David Wolfe, «New Technology and Education: A Challenge for the Colleges» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), p. 16.

formation générale. On cherche donc d'autres méthodes permettant l'élaboration d'un programme d'études mieux conçu.[14]

Convaincu de la nécessité d'augmenter *considérablement* la place de la formation générale et des aptitudes génériques, Vision 2000 a envisagé plusieurs solutions pour atteindre cet objectif. Comme nous l'avons indiqué, il existe des directives voulant que la formation générale compte pour 30 pour 100 des programmes postsecondaires. Mais dans de nombreux programmes elle représente une proportion beaucoup plus faible. Nous avons envisagé la possibilité de recommander que la formation générale et les aptitudes génériques constituent 50 pour 100 du programme. Or, rien ne garantit que l'établissement d'un pourcentage pour chaque cours ou contenu de programme permette d'atteindre les résultats souhaités.

Depuis toujours, les méthodes axées sur les heures ou le pourcentage de cours signifiaient qu'on ajoutait ou soustrayait des heures de programme ou des cours à un programme. Nous ne souhaitons pas retenir ce modèle pour l'élaboration d'un programme d'études comportant davantage de formation générale et d'aptitudes génériques. D'un collège à l'autre, et même à l'intérieur des collèges, les exigences en matière de formation générale des programmes actuels diffèrent considérablement, situation qui, nous le croyons, résulte d'une tendance à compter les heures et le nombre de cours plutôt qu'à mesurer les résultats et les réalisations scolaires.

Après maints débats, nous avons conclu que la meilleure façon d'atteindre nos objectifs serait de recommander une augmentation considérable des éléments formation générale et aptitudes génériques des programmes collégiaux, afin d'atteindre un «équilibre» entre les deux types de connaissances. Toutefois, l'absence de pourcentage fixe ne signifie pas que seul un changement minimal soit requis. Au contraire, on devrait suivre les recommandations à la lettre autant que possible afin d'élaborer un programme d'études qui permette d'acquérir une meilleure formation générale et beaucoup plus d'aptitudes génériques. En fait, nous souhaitons une réorientation fondamentale du programme d'études vers la formation générale et les aptitudes génériques.

**Recommandation 2**

**Dans tous les programmes menant à un titre collégial, il faudrait augmenter notablement les éléments formation générale et aptitudes génériques, de façon à assurer un équilibre des résultats des études entre ces éléments et les compétences professionnelles spécialisées.**

En choisissant cette orientation, il devrait être possible d'intégrer une grande partie du contenu d'aptitudes génériques dans ces cours actuellement axés sur des techniques professionnelles spécialisées. À titre d'exemple, les aptitudes génériques en communication seraient intégrées dans tout le programme d'études, ainsi que dans certains cours spécialisés en communication.

---

14 On a fait observer que l'érosion de la formation générale et de l'enseignement des aptitudes génériques est attribuable, au moins en partie, aux pressions budgétaires. Voir Norman Rowen, *Pressures for Change, Opportunities for Development* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), pp. 7-8; et Instructional Assignment Review Committee, *Survival or Excellence?* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1985), p. 93. De telles pressions ont entraîné une réduction des heures de cours et un écart considérable du contenu scolaire général et générique entre des programmes partageant pourtant les mêmes objectifs.

Il est possible d'élaborer des programmes de formation professionnelle tels qu'ils permettent d'acquérir le complément de formation générale proposé. Cependant l'ajout de cours optionnels sera probablement aussi requis. Par exemple, un étudiant en technologie du génie apprendra l'importance écologique de réduire la pollution industrielle dans un cours spécialisé, mais élargira son champ de connaissances dans le domaine écologique en suivant un cours distinct sur l'environnement global.

Le fait d'accorder une importance accrue aux aptitudes génériques et à la formation générale ne prolongera pas nécessairement la durée des programmes collégiaux. Les consultations auprès d'employeurs ont révélé qu'ils seraient prêts à jouer un rôle plus actif dans la formation spécialisée de leurs employés si ces derniers possédaient de meilleures connaissances de base. À plusieurs reprises, nous avons entendu des commentaires tels que : «Les collèges devraient fournir l'enseignement de base; nous fournirons la formation sur place» et «les collèges peuvent jouer un rôle crucial dans notre secteur. Ne leur apprenez pas comment faire fonctionner telle ou telle machine; enseignez-leur les notions fondamentales en rédaction, en mathématiques et en sciences; apprenez-leur à apprendre et préparez-les à apprendre continuellement, tout au long de leur vie.»[15]

Nous ne proposons pas aux collèges de diminuer le contenu professionnel spécialisé de leurs programmes aussi radicalement que le suggèrent les déclarations précédentes, mais il serait possible de réviser les programmes d'études collégiales dans les directions que nous avons recommandées sans prolonger indûment leur durée. On pourrait pratiquer des réductions judicieuses du côté des composantes ultra-spécialisées des programmes collégiaux actuels sans pour autant diminuer l'aspect orientation professionnelle globale des programmes collégiaux. Toutefois, cette possibilité dépend de la volonté des employeurs de joindre l'acte à la parole en assumant davantage la responsabilité de la formation professionnelle.

De plus, il faudra sans doute modifier la vision que les étudiants ont de l'enseignement collégial. À l'heure actuelle, de nombreux étudiants s'inscrivent au collège parce qu'ils estiment que les programmes leur fourniront une formation qui leur permettra d'accéder rapidement au marché du travail à un niveau élevé. Les collèges et les écoles secondaires devront faire comprendre aux étudiants la nécessité d'entamer un processus d'apprentissage permanent ainsi que l'importance de posséder des connaissances fondamentales solides. Il faudra les convaincre, par exemple, que l'acquisition de ces connaissances fondamentales facilite et accélère l'acquisition de compétences spécialisées autant dans un établissement d'enseignement pour adultes qu'au travail. De même, les employeurs devront appliquer et renforcer cette théorie dans leurs pratiques d'embauche pour les postes de débutants.

En bref, la réussite et les coûts de la réforme de l'éducation au niveau collégial dépendent, dans une grande mesure, des actions complémentaires entreprises par les écoles secondaires et les employeurs.

Nous croyons que l'intégration explicite et étendue des aptitudes génériques et de la formation générale dans tous les programmes sanctionnés par un titre collégial joue un rôle central dans le développement futur des collèges et des collectivités qu'ils servent. Notre défi consiste à munir les

---

[15] Audrey Gill, «Role of the Colleges in the Changing Economy: Report on Consultations» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), pp. 11, 15.

étudiants des connaissances, des aptitudes et des compétences nécessaires à notre économie en expansion. Or, nous devons reconnaître qu'il est difficile de prévoir avec exactitude quelles aptitudes seront requises. Il serait plus sûr d'enseigner les bases à partir desquelles on développera de nouvelles aptitudes grâce auxquelles la société obtiendra le meilleur rendement social.

La place accordée à la formation générale et aux aptitudes génériques rendra obligatoire une réorientation fondamentale des programmes d'études collégiales. Pour atteindre nos buts, les éducateurs du niveau collégial, le corps professoral, le personnel et les administrateurs devront entreprendre pour chaque collège un processus capital de renouvellement du programme d'études et des méthodes d'enseignement. Le processus devra être guidé par la définition claire, à l'échelle du réseau, des résultats d'apprentissage escomptés pour chaque programme menant à un titre collégial. Nous imaginons que pour obtenir ces résultats, les collèges du réseau auront recours à des méthodes diverses pour organiser et dispenser les cours permettant d'acquérir une formation générale, des aptitudes génériques et des compétences professionnelles spécialisées.

La normalisation des résultats des études pour tout le réseau fait l'objet d'une discussion dans la section suivante du présent chapitre. On y trouvera à la suite notre recommandation en vue d'une révision continue des programmes à l'échelle du réseau. Enfin, la section 4.6 traite d'un mécanisme susceptible de guider ces changements de direction. Dans le chapitre 8, il sera question des conséquences importantes de ces changements sur le développement des ressources humaines et des programmes d'études.

## 4.4 Normalisation à l'échelle du réseau

Vision 2000 voit l'urgente nécessité de normaliser le système collégial pour contrôler et améliorer la qualité pédagogique des programmes. Cette normalisation devrait être axée sur les résultats des études que doivent atteindre les diplômés de programmes collégiaux, y compris les résultats reliés aux connaissances générales et aux aptitudes génériques.

La normalisation des programmes représente un changement de cap radical pour les collèges. Les intéressés croient tous à la nécessité d'établir des normes applicables aux diplômés de tous les collèges, sans pour autant restreindre indûment l'autonomie des établissements. La normalisation à l'échelle du réseau garantirait l'équivalence des programmes dans la province. De tous les groupes consultés, venant du milieu collégial ou de l'extérieur, aucun ne s'est prononcé en faveur d'une différentiation qualitative des collèges.

À l'heure actuelle, l'absence de normes applicables aux programmes collégiaux sème la confusion au sujet de la signification et de la valeur des titres collégiaux. Les employeurs ont déclaré à Vision 2000 qu'ils observent une «variation énorme entre les connaissances et les compétences des diplômés selon les

collèges, les programmes et même les professeurs...» [16] Ils déplorent que l'expression «diplômé collégial» n'ait pas la même signification dans tout le réseau.

Le réseau collégial doit garantir aux apprenants, aux employeurs et au public des programmes de qualité toujours élevée, qui sont modernes et adaptés aux besoins de la communauté. D'où la nécessité de normes à l'échelle du réseau certifiant que les diplômés de tel ou tel programme, dans quelque collège que ce soit, ont atteint un niveau bien défini de connaissances, d'aptitudes et de compétences dans leur domaine.

Les titres sont la monnaie courante de l'enseignement. Les titres collégiaux doivent refléter la valeur des activités et des réalisations des collèges et de leurs diplômés. Les candidats et employeurs éventuels, en particulier, devraient comprendre en quoi consiste exactement un titre collégial, en termes de réalisation scolaire demandée aux étudiants. En raison du manque de normalisation, les titres collégiaux peuvent difficilement transmettre des renseignements exacts au sujet des réalisations scolaires de leurs titulaires. Il faudrait définir chaque titre de façon à indiquer clairement les variations entre les programmes d'études quant à la nature et au niveau. Comme chaque diplôme consécutif englobe des compétences et connaissances professionnelles de plus en plus complexes, il devrait donc traduire la progression qu'il reflète sur le plan de la formation générale et des aptitudes génériques.

Nous devons aussi régler un autre problème : les titres correspondant aux diplômes. On accorde un «certificat» collégial pour les programmes à court terme et pour ceux qui précèdent l'obtention d'un diplôme, ou même la suivent, tandis qu'on accorde un «diplôme» pour les programmes de deux ou trois ans. Les titres doivent refléter les différences de niveau et de nature des programmes d'études.

Les employeurs ne sont pas les seuls à s'inquiéter. Vision 2000 a entendu les mêmes plaintes de divers intéressés, du milieu collégial ou de l'extérieur. Tous souhaitent la normalisation des exigences de programmes et de cours, y compris les conditions de sortie, qui seraient reconnues par les collèges, employeurs, gouvernements, associations professionnelles, organismes de délivrance de licence et autres intervenants.

On souhaite des définitions communes des programmes et de ce qui constitue un crédit, afin de faciliter le transfert des étudiants d'un programme à un autre, d'un collège à un autre ou d'un collège à un autre établissement d'enseignement. Pour beaucoup de futurs apprenants, l'accès à l'enseignement dépend de la souplesse des calendriers. Ils doivent pouvoir acquérir les crédits menant à un titre sur une période de temps, à plein temps ou à temps partiel, et peut-être même dans plus d'un établissement. Des normes communes à tous les programmes faciliteraient grandement ce genre d'études périodiques.

Lors de consultations menées indépendamment par le MCU auprès des collèges et de l'industrie, les opinions émises ont confirmé que la normalisation semblait nécessaire et même souhaitable.[17] L'examen des normes des programmes par le MCU révèle aussi que les normes provinciales sont très utiles en ce

---

16 Park, op. cit., p. 1.

17 Ontario Ministry of Colleges and Universities, *Provincial Program Standards* (Toronto: MCU, April 1989).

qu'elles fournissent une orientation qui facilite l'actualisation des programmes et permet de préserver leur pertinence, plus particulièrement dans les domaines en constante évolution, tels que la technologie.

De plus, le dernier rapport sur l'accessibilité préparé par le Conseil ontarien des affaires universitaires a mis en évidence l'impression généralisée que «les normes des programmes des CAAT ont besoin d'un réexamen et qu'il faut trouver des moyens pour garantir une uniformité accrue des normes de programmes analogues, dans tout le réseau».[18]

Le réseau collégial a déjà entrepris d'aborder la question de la normalisation. À titre d'exemple, les chefs de département de la technologie de différents collèges ont collaboré à la mise au point d'échelles de résultats des programmes de technologie normalisées. Vision 2000 estime que le réseau bénéficierait énormément de l'élaboration de normes pour tous ses programmes menant à un titre collégial.

Il est important de noter que notre but consiste à normaliser les *résultats* des programmes et non le mode d'enseignement. Les normes devraient fournir aux collèges une description des résultats escomptés pour tel ou tel processus d'apprentissage. Cependant, les collèges locaux conserveront le pouvoir de déterminer le mode d'enseignement qui satisfait à ces normes. Lors des consultations sur la normalisation des programmes, on a beaucoup parlé de la nécessité de faire preuve d'assez de souplesse pour dispenser les programmes de la façon qui répond le mieux aux besoins locaux.

Il est question ici des réalisations scolaires. Par conséquent, la durée des programmes, le choix d'études à plein temps ou à temps partiel, le lieu où se donne l'enseignement (en classe ou en milieu de travail), et la façon d'étudier (cours magistraux, travail dirigé, éducation coopérative, télé-enseignement, etc.) n'entrent pas en ligne de compte pour l'établissement des normes. Nous estimons que l'uniformité du mode d'enseignement ou du contenu précis ne devrait pas découler de l'établissement de normes. La capacité des collèges à faire preuve de souplesse et de coopération dépend de cette distinction.

Vision 2000 juge que la normalisation des résultats des programmes et la différence entre les modes d'enseignement locaux sont des éléments complémentaires. Notre objectif consiste à assurer la qualité et l'uniformité de ce qui est appris et non à uniformiser la manière d'apprendre.

Afin de bénéficier des avantages qu'offrirait la normalisation du réseau, il sera important de :

- trouver un équilibre entre les éléments aptitudes génériques et formation générale, d'une part, et la formation professionnelle spécialisée, d'autre part;
- établir des mécanismes de révisions périodiques pour tous les programmes du réseau afin de maintenir des normes appropriées et d'évaluer dans quelle mesure les collèges atteignent ces normes;
- favoriser la participation d'un large éventail d'intéressés, du milieu collégial ou de l'extérieur, à l'élaboration et à l'application des normes du réseau;
- garantir que les apprenants aient accès aux services d'évaluation et aux activités préparatoires qui leur procureront des chances raisonnables de réussir; et

---

18 Ontario Council on University Affairs, *What The Council Heard About Accessibility: The Ontario Dilemma* (Toronto: OCUA, 1990), p. 22.

- prévoir d'importantes mesures dans le domaine du développement des programmes d'études et professionnels, ainsi que dans l'élaboration de nouveaux modes d'enseignement.

En résumé, le réseau doit établir de bonnes normes : des normes modernes, pertinentes, qui identifient clairement les résultats à atteindre dans chaque domaine et qui laissent aux localités la liberté de choisir leur mode d'enseignement et le contenu particulier. Nous croyons que ces normes dépendront non pas des intérêts d'un seul groupe, qu'il s'agisse d'une association professionnelle, d'un collège ou du MCU, mais plutôt de la participation et de la coopération de tous les intéressés. Nous estimons que des normes établies par un groupe unique se révéleraient inefficaces et ne jouiraient ni de la crédibilité ni de l'engagement nécessaire au réseau collégial.

**Recommandation 3**

**Il faudrait instaurer la normalisation de tous les programmes menant à un titre collégial. Cette normalisation concernerait avant tout les résultats d'études que doivent obtenir les diplômés d'un programme.**

## 4.5 Révision du programme

«La qualité n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'efforts continuels visant à la préserver et à la rehausser.»[19]

Vision 2000 estime qu'il faut établir un mécanisme de révision périodique à l'échelle du réseau afin de maintenir les normes et de garantir que les programmes sanctionnés par un titre collégial procurent les résultats d'apprentissage exigés par ces normes.

La révision périodique des programmes est l'un des principaux moyens permettant au réseau collégial d'exercer un certain contrôle sur la qualité. On a fait valoir que la qualité était un concept relatif. «En conséquence, l'évaluation adéquate de la qualité se divise en deux étapes : établir ou reconnaître une norme et déterminer dans quelle mesure les divers aspects d'un programme répondent à cette norme.»[20]

Nous avons étroitement relié la révision des programmes au processus de la sanction par des titres. Le processus consiste à déterminer si un programme ou un cours satisfait aux normes en vigueur pour l'obtention d'un titre. À l'heure actuelle, la plupart des programmes collégiaux doivent être approuvés par le MCU avant d'être offerts par le collège. Quelques programmes, principalement dans le domaine des sciences de la santé, sont sanctionnés par un titre octroyé par des organismes externes indépendants du réseau collégial.

---

19 Instructional Assignment Review Committee, *Survival or Excellence?* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, July 1985), p. 90.

20 Melvin D. George, «Assessing Program Quality» dans *Designing Academic Program Reviews* (R. F. Wilson, editor), New Directions for Higher Education, No. 37 (San Francisco: Jossey-Bass, 1982) p. 49.

À l'heure actuelle, il incombe à chaque collège de garantir la qualité de la grande majorité de ses programmes. Le processus de révision opérationnel, initié par le MCU, est l'une des façons d'obliger les collèges à évaluer leurs propres processus de révision des programmes. Cependant, la nature et l'ampleur du processus de révision des programmes varient considérablement d'un collège à l'autre, et pour la majorité des programmes, on n'a prévu aucune fonction de révision à l'échelle du réseau.

En 1978, une étude du MCU sur les options de sanction révélait que «le processus d'évaluation interne de chaque collège est faible et quelque peu inconséquent».[21] Les renseignements obtenus grâce à notre recherche et à nos consultations semblent confirmer qu'encore aujourd'hui, cette conclusion demeure d'actualité. Le rapport signale l'absence de consensus quant à la définition «d'objectifs terminaux appropriés (à l'échelle du réseau)» ou de modèles d'évaluation. Ceci est confirmé à la fois dans l'étude sur les normes provinciales des programmes[22] et le rapport de *l'Accreditation Review Committee* (comité de révision de l'octroi des titres).[23]

En 1985, le Comité d'étude sur la charge de travail des professeurs (IARC) faisait observer qu'on «semble accorder peu d'importance à la révision systématique de la qualité des programmes collégiaux - au-delà de l'examen des statistiques de placement et des taux de départ - sauf en ce qui concerne un nombre restreint de programmes sanctionnés par des organismes professionnels».[24] L'IARC ajoutait qu'à moins de s'engager à surveiller continuellement la qualité, on ne pourrait ni vérifier si la qualité existe ni savoir s'il y a amélioration ou baisse.

Selon Vision 2000, l'important ce n'est pas qu'un collège effectue une révision sélective de certains programmes, même si nous croyons à la nécessité de ces évaluations internes. Ce que nous voudrions, c'est plutôt que les collèges s'engagent à effectuer une révision périodique des programmes à l'échelle du réseau et qu'elle soit dirigée par un organisme représentatif à l'échelle du réseau.

Nous savons que le principe de la révision des programmes du réseau n'est pas nouveau pour les collèges; l'étude du MCU de 1978 et le rapport du IARC de 1985 l'avaient déjà suggéré, apparemment sans succès. Malgré tout, nous recommandons ce principe encore une fois, en espérant que le poids de la preuve et des opinions fera maintenant pencher la balance en sa faveur. Bien qu'on s'interroge encore sur la meilleure façon de procéder à la révision ou sur la personne la mieux qualifiée pour s'en charger, sa nécessité ne fait aucun doute.

La révision périodique des programmes collégiaux est essentielle à tout le réseau pour garantir l'efficacité de nos recommandations sur la normalisation du réseau et sur la formation générale et les aptitudes génériques. Nous envisageons un processus de révision à l'échelle du réseau qui veillera à la bonne qualité de tous les programmes menant à un titre collégial.

---

21 Ted Zaharchuk and Jane Palmer, *A Report on Accreditation in the Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Decision Dynamics Corporation, 1978), p. 69.

22 Ministère des Collèges et Universités, avril 1989.

23 Ministère des Collèges et Universités, juin 1989.

24 Instructional Assignment Review Committee, op. cit., p. 125.

**Recommandation 4**

**Tous les programmes menant à un titre collégial doivent être soumis à une révision périodique à l'échelle du réseau aux fins de la sanction.**

Dans la présente section, nous recommandons la création d'un organisme représentatif pour orienter la normalisation et le processus de révision du réseau collégial. Cependant, il convient de préciser que cet organisme assumerait l'entière responsabilité de la révision de tous les programmes du réseau sanctionnés par un titre. Il serait aussi composé de représentants de divers groupes d'intéressés internes et externes.

Cet organisme structurerait la révision des programmes. Il établirait des directives uniformes à l'échelle du réseau, adaptées à chaque programme et axées sur des indices permettant d'évaluer adéquatement les résultats des programmes. Les directives décriraient dans ses grandes lignes le processus à suivre pour la révision. Les programmes de chaque domaine d'études seraient évalués en fonction des autres programmes dans le même domaine dans tout le réseau. Les personnes chargées de la révision seraient des spécialistes de chaque domaine. La plupart d'entre eux *ne feraient pas partie* du milieu collégial et, en cas de besoin, on ferait appel à des spécialistes d'autres territoires de compétence.

Les directives ne contiendraient pas de liste exhaustive des indices, mais détermineraient plutôt un ensemble de mesures susceptibles de fournir des renseignements essentiels à l'évaluation des résultats des programmes. Ces mesures seraient appliquées à chaque collège afin de rendre possibles des comparaisons à l'échelle du réseau. Toutefois, les collèges pourraient avoir recours à des mesures supplémentaires pour fournir des données pertinentes à leurs intérêts particuliers.

Il est fondamental de définir la sanction et la révision des programmes comme un processus permanent et non pas limité à l'approbation initiale des programmes, tâche que nous recommandons de laisser aux soins du MCU. Les objectifs de ce processus permanent devraient être de garantir que les résultats définis pour chaque programme sont adéquats (c.-à-d. adaptés aux besoins modernes et pertinents) et de déterminer dans quelle mesure on atteint ces résultats.

La méthode de révision des programmes que nous envisageons met l'accent sur le modèle fondé sur des objectifs qui s'intéresse aux résultats des études ainsi que sur le modèle à l'écoute, qui permet aux divers intéressés d'exprimer et de réconcilier leurs opinions divergentes sur la qualité. Nous estimons que cette méthode convient aux collèges, en raison de la grande diversité des intérêts et perspectives des intéressés. Cette méthode incorpore aussi quelques éléments du modèle «connaisseur», qui se fie au jugement d'un petit groupe de spécialistes et que le réseau universitaire ontarien utilise pour évaluer ses programmes de deuxième cycle.[25]

---

[25] Les différentes méthodes de révision des programmes sont abordées par Norman Rowen sous le titre «Toward a Self-Governing System: Some Aspects of Quality and Proposals for Change» dans *Challenges to the College and the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990). La distinction entre les modèles d'évaluation «à l'écoute» et «connaisseur», et l'application de ce dernier dans le réseau universitaire ontarien, font l'objet d'une étude par Michael Skolnik, «How Academic Program Review Can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method», Journal of Higher Education (Ohio University Press, 1988, Vol. 60, No. 6.

La révision périodique des programmes aurait plusieurs conséquences pour les collèges. Premièrement, la révision des objectifs d'un programme s'effectuerait à intervalles réguliers à la lumière des renseignements recueillis systématiquement dans tous les collèges offrant ce programme.

Deuxièmement, en recueillant et analysant des renseignements comparables à l'échelle du réseau on pourrait examiner le rendement et l'efficacité des différents modes d'enseignement employés dans telle ou telle discipline. Ceci pourrait aider les collèges locaux à déterminer leur façon d'aborder le contenu et la prestation des programmes. Les collèges pourraient partager les avantages offerts par différents modes d'enseignement.

Troisièmement, les résultats de la révision des programmes serviraient de fondement aux mesures qui pourraient être prises pour améliorer le travail du personnel et du corps professoral, ainsi que le programme d'études et le matériel requis pour satisfaire aux normes acceptées.

Quatrièmement, lorsque le manque d'étudiants empêcherait un collège de fournir la «masse critique», que représentent le corps professoral et le matériel, exigée par les normes, on évaluerait avec plus d'exactitude le bien-fondé du maintien d'un programme.

Cinquièmement, les résultats de ces révisions pourraient, dans des cas extrêmes, se traduire par la perte de la sanction octroyée à certains programmes, et par la perte de financement qui y est associée.

Enfin, ce processus pourrait favoriser l'élaboration d'une diversité d'instruments et de mesures d'évaluation, y compris de nouvelles méthodes pour évaluer les capacités des apprenants et pour recueillir les suggestions des employeurs et des diplômés au sujet des compétences requises et des résultats des programmes, et de critères permettant d'étudier en profondeur le processus pédagogique.

Pour tenir compte des différences entre les programmes, le réseau établirait des directives pour la révision. La spécificité de ces directives varierait probablement en fonction de la nature et des besoins du programme. Il incomberait au réseau collégial de s'assurer que les révisions tiennent compte d'une gamme d'indices qui permettent de déterminer de quelle manière et dans quelle mesure un programme particulier a atteint les objectifs fixés, et de décider s'il faut modifier les normes pour garantir la pertinence des programmes offerts par les collèges.

Il importe aussi de faire une distinction entre la révision et la sanction des programmes et la délivrance de permis par les praticiens. Plusieurs associations professionnelles ont tenté de s'arroger le droit de décider du nombre de personnes autorisées à pratiquer certains métiers (p. ex. : technologie, comptabilité, etc.) Ces tentatives de délivrance de permis ont été autorisées dans quelques rares cas et généralement dans l'intention de protéger les intérêts du public. Il est possible que ces sanctions externes ne disparaissent pas entièrement, mais nous croyons que la révision des programmes et la normalisation à l'échelle du réseau réduiront considérablement leur nombre.

En incorporant certains de ces organismes dans le processus et la structure de l'octroi de titres proposés, on pourrait aplanir quelques difficultés, notamment celles qu'on associe aux programmes d'ergothérapie et de physiothérapie. On a transféré ces programmes à l'extérieur des collèges parce que les associations professionnelles refusaient de les sanctionner. De plus, on a vu des problèmes semblables

avec les programmes techniques et technologiques sanctionnés par l'Ontario Association of Certified Engineering Technicians and Technologists et l'Ordre des ingénieurs de l'Ontario, et ce pourrait aussi être le cas dans le domaine du travail social, de l'éducation des petits, de la comptabilité et autres. Nous croyons que le gouvernement devrait continuer à agir avec précaution lorsqu'il accorde le droit de sanction à des groupes individuels. D'ailleurs ces groupes seront probablement représentés par les nouveaux organismes qui auront droit de regard sur les programmes collégiaux à l'échelle du réseau.

## 4.6 Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux

Les collèges, la clientèle d'apprenants, les employeurs et le grand public exigent que les collèges soient responsables de leurs programmes. Dans la présente section, nous proposons la mise sur pied d'un conseil provincial, largement représentatif des divers intéressés au sein du réseau et à l'extérieur, qui serait chargé de la normalisation et de la révision des programmes comme de la sanction par les titres à l'échelle du réseau.

La logique de cette structure est claire et directe : les collèges doivent agir en tant que réseau afin de garantir et d'améliorer la qualité des programmes sanctionnés par un titre collégial. Pour garantir un tel engagement envers la qualité, nous devons inclure la participation de la communauté collégiale dans la plus large acception du terme, c'est-à-dire comprenant des représentants du corps professoral, du personnel de soutien et du personnel administratif des collèges, des syndicats, des groupes communautaires et des employeurs (secteurs public et privé), des associations professionnelles, des éducateurs des paliers secondaire et universitaire, et des pouvoirs publics.

La structure du Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux (CSAC) que nous proposons a été soigneusement étudiée par Vision 2000 et a reçu l'appui de plusieurs sources. Par exemple, à la suite de nos consultations et de notre recherche exhaustive, trois équipes de travail, chacune composée d'une diversité d'intéressés et ayant examiné différents aspects du rôle des collèges, ont, chacune de leur côté, formulé des recommandations en faveur de ce type d'organisme représentatif.

On a déjà mis sur pied des structures comparables ayant pour but d'établir les normes et de réviser les programmes dans d'autres territoires de compétence, notamment en Nouvelle-Zélande il y a peu de temps. Dans son rapport de février 1989, intitulé *Learning for Life*, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande décrit les fonctions de la National Educational Qualifications Authority. Ces fonctions consistent notamment à établir et à réviser la normalisation et la sanction des programmes afin d'accorder des titres valables et de protéger les fonds publics.

On avait proposé une structure semblable pour l'Ontario, il y a 10 ans, dans l'étude sur la sanction faite pour le MCU. Cette structure nécessiterait autant d'efforts aujourd'hui qu'elle en aurait nécessité à ce moment-là, à cette différence près que les collèges doivent maintenant répondre à une demande plus importante et plus urgente, comme semble l'indiquer la volonté généralisée des intéressés de mettre en place une structure de ce genre.

Les responsabilités du CSAC consisteraient notamment à se porter garant de l'orientation et de la qualité globale de l'enseignement, principalement par le biais d'une normalisation et d'une révision des programmes. Il représenterait le réseau pour les questions pédagogiques, en veillant à ce que la formation générale et les aptitudes génériques soient incorporées et maintenues dans tous les programmes, et en garantissant l'équivalence des titres décernés.

Nous jugeons qu'il est éminemment raisonnable et normal que cet organisme largement représentatif chargé d'établir les résultats escomptés des programmes soit aussi chargé d'évaluer dans quelle mesure et de quelle façon les programmes atteignent ces résultats.

Une tâche cruciale, mais aussi un défi, nous attend : trouver une façon de partager les responsabilités qui entourent la normalisation, l'évaluation et la sanction des programmes. Nous croyons qu'il n'est pas pratique de mettre la responsabilité exclusive de ces responsabilités entre les mains des collèges individuels. Cela perpétuerait l'existence de différences inacceptables entre les collèges et rendrait impossible le fait d'atteindre les importants objectifs visés pour l'amélioration de la qualité des programmes à l'échelle du réseau.

La solution qui consisterait à charger un organisme externe (que ce soit un ministère, une association professionnelle ou tout autre organisme) de déterminer un niveau de qualité à atteindre serait beaucoup moins efficace que la méthode que nous proposons. Celle-ci procure au réseau collégial la façon non seulement de se rendre propriétaire de la qualité, mais aussi d'exercer cette responsabilité en association avec des intéressés externes. De surcroît, une méthode qui mettrait l'accent sur le contrôle externe irait à l'encontre des valeurs et de la culture des collèges, et risquerait fort de se heurter à une vive résistance.

**Recommandation 5**

**Il est recommandé d'établir un Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux (CSAC), en collaboration avec des intéressés internes et externes, avec pouvoir de décision dans les secteurs de la normalisation, de la révision et de la sanction des programmes.**

Les membres du CSAC seraient nommés par le Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC) La moitié des membres serait choisie parmi des groupes du milieu collégial, dont les administrateurs, le corps professoral et le personnel. L'autre moitié proviendrait du gouvernement et de groupes externes, dont les employeurs de petites et grandes entreprises, les syndicats et les associations professionnelles. La présidente ou le président serait nommé par décret.

Les membres seraient nommés pour un mandat d'une durée limitée, peut-être trois ans, mais les mandats seraient renouvelables et se chevaucheraient pour assurer une certaine continuité. Après une sélection soigneuse de membres représentatifs, cet organisme posséderait la stature et la compétence professionnelle requises pour améliorer le réseau dans son ensemble, sans limiter l'autonomie au niveau local en ce qui concerne le mode de prestation des programmes.

Il est recommandé que, à des fins structurelles, le CSAC soit indépendamment associé au CAC et conserve son indépendance comme le fait le conseil des programmes d'enseignement du Conseil ontarien des affaires universitaires, c'est-à-dire que le CAC pourrait donner son opinion au sujet des décisions du CSAC, mais non les modifier.

De plus, nous suggérons que le CSAC mette sur pied une série de conseils de programmes, investis d'importantes responsabilités pratiques, dont :

- L'établissement de normes pour les différentes disciplines : critères d'admissibilité, objectifs des programmes et normes de réalisations (résultats des études) exigés pour chaque niveau sanctionné par un titre.
- Le choix de critères et l'élaboration d'une procédure de révision périodique de tous les programmes sous leurs auspices. Les besoins de certains programmes pourraient nécessiter des méthodes d'évaluation particulières. Bien que les révisions de programmes servent surtout à évaluer les résultats de l'enseignement, il se peut que, dans certains cas, les conseils des programmes examinent le mode d'enseignement et les ressources qui influent sur les résultats des programmes.
- La mise en oeuvre d'une procédure de planification sectorielle. Il est important de définir les besoins de l'industrie et les intérêts possibles des étudiants pour planifier de nouveaux programmes qui répondent aux besoins naissants. La planification sectorielle devrait s'effectuer en collaboration avec d'autres organismes qui pourraient être mis sur pied à la suite de recommandations du Conseil du premier ministre sur la technologie.

Les conseils de programmes auront besoin de suffisamment de temps pour déterminer les résultats escomptés de chaque programme. Les collèges auront besoin de temps pour réviser le programme d'études et permettre le perfectionnement du corps professoral. Étant donné leur composition, les conseils des programmes seront bien placés pour initier la collecte des données sectorielles et pour coordonner les tâches d'élaboration des programmes.

On pourrait former des conseils de programmes pour des groupes de programmes connexes dans des domaines tels que l'information et l'administration (anciennement le commerce), la fabrication et les métiers spécialisés (anciennement la technologie), la santé, les services sociaux et de développement, les arts appliqués et créatifs, l'environnement et les richesses naturelles, et l'hospitalité et le tourisme.

Chaque conseil des programmes se composerait de membres possédant une expérience personnelle pertinente et, tout comme le CSAC, compterait des délégués du réseau collégial et de groupes externes. Les conseils représenteraient une gamme plus variée d'intéressés que ne le font, par exemple, les comités de gestion de l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (p. ex. : chefs de département des études de commerce).

***Le rôle des conseils d'administration des collèges*** : Le CSAC ne changerait pas grand-chose au rôle des conseils collégiaux. Les conseils continueraient de se charger de l'état général de leurs collèges, mais quelques-unes de leurs responsabilités seraient mieux définies. Les conseils devraient prouver que leurs programmes sont conformes aux normes provinciales. Pour ce, ils participeraient aux révisions de programmes effectuées sous les auspices du CSAC. Là où les révisions signalent des points sujets à amélioration, les conseils élaboreraient et appliqueraient des mesures pour y remédier.

Les conseils continueraient de choisir la composition de programmes qui convient le mieux aux besoins locaux : programmes sanctionnés ou non par un titre et activités payées à l'unité. Ils auraient le

loisir de conclure des contrats[26] de formation avec les employeurs locaux et les pouvoirs publics, pourvu que ces programmes ne mènent pas à des titres collégiaux. Cependant, cette formation pourrait être reconnue pour un programme sanctionné par un titre, dans la mesure où elle mènerait aux résultats requis pour obtenir le titre. La planification et l'élaboration des nouveaux programmes incomberaient surtout aux collèges distincts tandis que les conseils décideraient du contenu proprement dit et du mode d'enseignement des programmes sanctionnés par un titre. De plus, les conseils seraient chargés de veiller aux ressources financières, humaines et didactiques.

Les conseils continueraient à consulter les comités consultatifs locaux sur les programmes, les conseils collégiaux, l'administration, le corps professoral, le personnel, les groupes communautaires, etc. En résumé, le CSAC a peu de raison de s'immiscer dans les affaires des conseils collégiaux.

***Le rôle des comités consultatifs locaux sur les programmes*** : Les comités consultatifs locaux sur les programmes composés d'employeurs, de diplômés des collèges et de particuliers travaillant dans un domaine connexe continueront à jouer un rôle important. De la façon dont nous les envisageons, la mise sur pied de nouveaux programmes sera toujours guidée par les conseils et l'appui de ces comités. Les comités doivent continuer à jouer un rôle clé de conseiller en matière de programme d'études et de mode d'enseignement. De même, nous présumons que les conseils locaux voudront participer à la révision de certains aspects des programmes, sous la direction du CSAC. Certains collèges ont organisé leurs comités consultatifs sur les programmes de façon qu'ils reflètent un «groupement» de programmes connexes. Nous croyons que d'autres collèges leur emboîteront le pas afin que leurs groupes consultatifs locaux correspondent aux conseils de programmes du CSAC.

***Le rôle du ministère*** : Dans deux secteurs importants, le MCU continue à détenir la principale responsabilité : premièrement, l'allocation de fonds aux programmes sanctionnés et, deuxièmement, l'approbation finale des nouveaux programmes proposés. Par l'entremise du CSAC, les conseils de programmes transmettraient leurs propositions quant à de nouveaux programmes qui ne sont pas offerts par les collèges, mais qui répondent à des besoins identifiés. Les propositions émanant des collèges individuels quant à de nouveaux programmes dans des matières enseignées à l'heure actuelle seraient transmises au ministère par l'intermédiaire du CSAC, selon l'avis du conseil de programmes concerné.

Il faut distinguer le rôle du ministère dans l'approbation des programmes de celui du CSAC dans la révision et la sanction des programmes. Comme susmentionné, les activités du ministère dans ce domaine se limitent à l'approbation initiale des programmes. Cette approbation ne porte pas uniquement sur la qualité (p. ex. : évaluation des besoins) et, dans la mesure où la qualité entre en ligne de compte, le ministère ne peut raisonnablement évaluer que le contenu et le mode d'enseignement du programme proposé. La révision régulière des programmes par le CSAC constitue donc un complément indispensable à l'approbation initiale du ministère.

En effet, bon nombre d'orientations signalées dans le rapport du Program Policy Review Committee (MCU, septembre 1989) concordent avec les propositions de notre rapport. À titre d'exemple, tout

---

[26] Sous réserve des directives portant sur les finances et la reddition de comptes élaborées conformément à la recommandation 16 (voir Chapitre 5).

comme le comité, nous sommes d'avis que le MCU devrait conserver la responsabilité de l'approbation initiale des programmes et qu'il faudrait rationaliser le processus d'approbation. De plus, nous secondons la suggestion du comité selon laquelle les programmes désignés pour tout le réseau ne devraient pas nécessiter l'approbation distincte du ministère pour chaque collège. Nous suggérons plutôt que le ministère prenne conseil auprès du CSAC pour déterminer les programmes à désigner.

***Conclusion*** : Nous sommes conscients de la complexité de l'opération qui consiste à mettre au point des normes et un processus de révision valables pour l'ensemble du réseau. Nous savons aussi que cela entraînera des coûts. Mais, comme nous l'avons fait remarquer, il en va de la crédibilité du réseau collégial et il faudra faire les efforts et trouver les ressources nécessaires pour y parvenir.

Nous espérons que cet engagement envers l'amélioration de la qualité des programmes collégiaux se concrétisera le plus tôt possible. En guise de première étape, nous suggérons que le CSAC établisse deux conseils de programmes pour guider les «projets pilotes» pendant une période ne dépassant pas trois ans. Ces projets devraient permettre de voir plus clairement comment mettre en place le nouveau système et quels seraient les coûts associés. Les projets devraient être menés dans les secteurs où l'on a déjà prouvé l'intérêt et la coopération des intéressés internes et externes, comme la technologie, et où la communauté des intérêts est bien claire (p. ex. l'éducation des petits).

En recommandant la création du CSAC, nous avons conclu que la responsabilité des secteurs clés de la révision et des normes des programmes incombe au milieu collégial, dans la plus large acception du terme. Le contraire signifierait que de telles fonctions à l'échelle du réseau sont inutiles ou que le processus ou la structure collaborationniste sont irréalisables. Nous jugeons nos recommandations à la fois raisonnables et réalisables. Les nombreux intéressés que Vision 2000 a consultés n'approuveraient pas les initiatives recommandées ici pour tout le réseau à moins que ne soit prévue la structure collaborationniste indispensable pour entreprendre une tâche aussi considérable.

# 5

# Servir les collectivités : Une diversité de besoins

## 5.1 Préambule

Le présent chapitre traite en général de l'élargissement des possibilités. Vision 2000 est d'avis que les collèges peuvent - et devraient - rendre l'enseignement de haute qualité axé sur la carrière davantage accessible à une vaste gamme de candidats ayant différents besoins d'apprentissage. Le but final de l'amélioration de l'accessibilité n'est pas seulement de recruter plus d'élèves; on vise plutôt à élargir les possibilités d'instruction et d'emploi et à augmenter ainsi le niveau global d'instruction et de formation professionnelle de la population active de l'Ontario.

La façon dont nous prévoyons que les collèges devraient accroître l'accessibilité constitue également un énoncé du genre d'établissements qu'ils devraient être. L'accès doit être équitable : toute la population doit avoir des chances égales de s'inscrire aux programmes offerts et de réussir. Un effort actif doit aussi être déployé dans le but de «sélectionner» des candidats de différents niveaux de scolarité, différents antécédents culturels et linguistiques, faisant partie de différents groupes d'âges et ayant des expériences différentes sur le marché du travail. Favoriser l'équité d'accès, ce n'est pas seulement donner la possibilité de «franchir le seuil».

Les stratégies que nous recommandons sont notamment l'amélioration du taux de réussite grâce à des programmes préparatoires s'adressant aux candidats qui en ont besoin pour s'inscrire aux programmes d'études postsecondaires. Nous proposons également des stratégies qui ne se limitent pas à aider les élèves à s'adapter aux exigences d'un établissement donné; les établissements doivent aussi subir des transformations pour répondre à différents styles et besoins d'apprentissage, en particulier ceux des adultes qui étudient à temps partiel.

Il importe de souligner que Vision 2000 devait faire un choix critique quant à la question de l'accès. En plus (ou plutôt que) de recommander des normes applicables à tout le réseau au niveau des résultats du programme dont il est question au chapitre 4, nous aurions pu proposer des restrictions d'accès au moyen de nouvelles normes d'admission qui orienteraient certaines classes de candidats vers les collèges, tout en en excluant d'autres. Nous aurions aussi pu décider que les cours préparatoires ou de rattrapage

et la formation professionnelle de base devraient être exclus du mandat des collèges, de façon que ceux-ci ne s'adressent qu'aux élèves ayant déjà les aptitudes nécessaires pour poursuivre des études postsecondaires.

Nous avons analysé ces possibilités mais ne les avons pas retenues d'abord parce que nos consultations avec des personnes qui comptent sur les collèges et nos recherches sur les conséquences socio-économiques des différentes solutions possibles nous ont permis de comprendre que les collèges doivent mieux s'adresser à la collectivité en général. L'un des principaux points forts du système est la manière dont les collèges dirigent et soutiennent l'évolution socio-économique de la collectivité. Cette dernière, qui comprend les employeurs, organismes gouvernementaux et groupes communautaires, s'attend à ce que les collèges répondent à toute une gamme de besoins. Nous voulons augmenter cette force communautaire.

Le renouveau du réseau collégial doit être un solide engagement face au rôle selon lequel les collèges doivent répondre à divers besoins grâce à des partenariats efficaces avec toute une gamme de groupes communautaires. Agir différemment reviendrait à ignorer les meilleures évaluations des besoins du marché du travail en Ontario. Les pressions de l'évolution économique globale, les nouvelles techniques de production et la série critique de transitions démographiques sont tous des facteurs soulignant l'importance capitale qu'il y a d'investir dans les aptitudes de notre population active par le truchement des collèges.

Le contexte socio-économique est à l'origine de notre désir d'accroître les possibilités d'accès à l'instruction d'un important segment de la population. Si, en tant que société, nous décidons de nous concentrer surtout sur la formation des travailleurs qualifiés et d'ignorer les besoins des personnes traditionnellement défavorisées, pédagogiquement et économiquement, nous risquons d'élargir l'abîme qui sépare les nantis des démunis.

Nous risquons de créer une société «de sablier», où certains travailleurs occuperaient des postes stimulants et bien rémunérés alors que la majeure partie de la population serait confinée à des emplois à faible revenu et sans avenir - avec de fréquentes périodes de chômage.[27] Ce type de société ne correspond pas aux valeurs de la société canadienne qu'ont bâtie de nombreuses générations. Les collèges de l'Ontario risquent de contribuer à l'établissement d'une société plus polarisée, s'ils ne font pas un effort concerté pour desservir ceux qui ont le plus besoin d'eux.

L'équité d'accès est une question de justice - chaque étudiante et étudiant devrait au départ avoir des chances égales de réussir, sans se soucier de facteurs n'ayant aucun lien avec sa capacité de tirer profit d'une instruction collégiale. Il s'agit également d'une question de droit - La Charte canadienne des droits et libertés accorde à toute personne le droit d'avoir les mêmes possibilités que les autres de se bâtir la vie qu'elle désire... sans que des pratiques discriminatoires ne l'empêchent de le faire.

---

[27] Rianne Mahon, «Toward a Highly Qualified Workforce: Improving the Terms of the Equity-Efficiency Trade-Off» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), p. 15.

## 5.2 Équité d'accès

Dans le passé, le fait d'offrir l'équité d'accès ne représentait pas un défi sérieux - en partie parce que la discrimination systémique n'était tout simplement pas reconnue comme telle, mais aussi parce que la population d'où les collèges puisaient leurs élèves était relativement homogène et parce que les attentes du système étaient plus limitées. En d'autres termes, les collèges s'adressaient surtout aux jeunes diplômés anglophones des écoles secondaires qui recherchaient des programmes d'études à temps plein axés sur la carrière. Les personnes ne correspondant pas à cette description ne retenaient pas beaucoup l'attention.

De nos jours, les collectivités ontariennes sont de plus en plus diversifiées et les attentes des collèges sont bien supérieures à ce qu'elles étaient autrefois. Le multiculturalisme est davantage présent et les communautés ayant différentes origines linguistiques et culturelles comptent sur les collèges pour jouir de possibilités plus nombreuses. Les personnes handicapées comptent sur les collèges pour adapter les programmes et services à leurs besoins d'instruction et de formation après l'école secondaire.

Les groupes de femmes comptent sur les collèges pour encourager plus de femmes à se lancer dans des carrières non traditionnelles; elles recherchent également des services, comme ceux de garde d'enfants, qui rendraient les études plus accessibles aux mères de famille monoparentale et autres personnes ayant des responsabilités familiales. Les francophones de l'Ontario comptent sur le réseau collégial pour avoir de meilleures possibilités de s'affirmer au point de vue linguistique et culturel. Les autochtones, de leur côté, s'attendent à ce que les collèges créent des programmes s'adressant directement à eux.

Les personnes économiquement défavorisées, les travailleurs plus âgés dont on a aboli le poste, les jeunes décrocheurs et une multitude d'autres groupes comptent sur les collèges pour leur donner des possibilités de s'instruire.

Les énoncés de mission des collèges expriment leur engagement à être ouverts, accessibles et à répondre aux besoins des communautés. Ils n'ont nullement l'intention de faire obstacle à l'équité d'accès. Il faut toutefois être conscient du fait qu'après s'être concentrés pendant de si nombreuses années sur les besoins des élèves diplômés des écoles secondaires, les collèges ont hérité d'obstacles systémiques auxquels doivent faire face les personnes qui ne correspondent pas au modèle.

Différents intéressés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du réseau, ont fait part à Vision 2000 de leur grande inquiétude face aux obstacles qui empêchent les collèges de répondre aux besoins des collectivités et aux exigences d'un milieu socio-économique en évolution.

Des recherches effectuées pour le compte de Vision 2000 avaient pour but d'étudier la participation, sur le plan pédagogique et économique, de personnes atteintes de handicaps précis, de femmes, de personnes vivant dans la pauvreté, d'autochtones, de francophones, de travailleurs plus âgés devant se recycler, de décrocheurs, de personnes du troisième âge et de membres de différents groupes culturels, en particulier des immigrants de première génération. Les conclusions générales sont que l'instruction, la

formation et les emplois *ne sont pas* également accessibles à tous, que les collèges sont dans une bonne position pour contribuer davantage à élargir les possibilités et qu'ils aideront ainsi les gens à améliorer leur style de vie et à devenir des membres plus productifs de la population active.

Bien que certaines personnes aient pu faire l'objet de discrimination manifeste dans les collèges, le plus grave problème est systémique. Les obstacles systémiques sont ceux qui font partie intégrante des procédés administratifs des établissements; en général, ils ne sont pas conçus ou adoptés pour fermer la porte à certaines personnes, mais entraînent néanmoins des injustices. Ces obstacles ne sont souvent perçus que par les personnes qui doivent les surmonter et concernent en général autant l'absence de dispositions que de pratiques. Les obstacles systémiques ont également tendance à évoluer en même temps que le milieu socio-économique. Ironiquement, plus les obstacles sont efficaces, moins il est probable que les personnes qui les ont créés en entendront parler par celles qui doivent les surmonter.

Les recherches effectuées pour le compte de Vision 2000 ont tenté d'identifier les principaux obstacles à la création de services plus efficaces à l'intention des personnes et groupes qui en ont besoin. Ces obstacles peuvent être classés en cinq catégories : attitudes/politiques; installations; services de soutien; organisation et structure des programmes; structure et affectation des ressources du réseau.

Certains de ces obstacles peuvent toucher une communauté ou un groupe «particulier», alors que d'autres ont une portée plus générale. Les installations, par exemple, représentent un problème pour les personnes physiquement handicapées alors que des services de soutien inadéquats ou des programmes dont la structure manque de souplesse peuvent représenter un obstacle pour de nombreux candidats éventuels, de la mère ne pouvant pas payer les services de garde d'enfants à la personne qui ne peut pas trouver de cours de perfectionnement dont les horaires sont compatibles avec ses quarts de travail.

Les obstacles à l'équité d'accès peuvent se traduire par une sous-représentation chez les étudiants. Par exemple, la faible proportion d'Indiens inscrits dans les programmes d'études postsecondaires, par rapport au taux de participation du reste de la population. Les chiffres ne sont toutefois pas le seul étalon de mesure.

Les femmes, par exemple, représentent plus de la moitié de la population estudiantine totale des collèges. Ces derniers jouent un rôle important en les aidant à franchir les barrières traditionnelles de la ségrégation en milieu de travail. Les femmes gagnent les deux tiers du salaire moyen des hommes; elles occupent en trop grand nombre des emplois (comme le travail de bureau) à faible salaire et vulnérables aux progrès de la technologie; elles sont par contre rares à occuper des postes de gestion ou des postes administratifs ou techniques.

Il y a par ailleurs des segments de la population féminine, comme les mères de famille monoparentale vivant au-dessous du seuil de la pauvreté, qui ont besoin de services de soutien pour pouvoir fréquenter un établissement d'enseignement collégial. La faiblesse des revenus semble être un facteur courant chez les personnes qui sont mal servies par le réseau. La pauvreté limite les possibilités dans tous les domaines, y compris l'instruction. Parmi les personnes défavorisées au niveau de l'emploi, comme les jeunes décrocheurs qui doivent, en raison de leur manque de compétences, accepter des emplois à faible salaire et sans avenir, bon nombre sont mal servis par le réseau - et ont des besoins pédagogiques auxquels les collèges peuvent contribuer à répondre.

Le coût des études collégiales est l'une des principales questions d'accessibilité pour les étudiants, en particulier ceux qui sont issus de familles à faible revenu. Le chapitre 7 traite des frais de scolarité dans le contexte des solutions de compromis relatives à la qualité, à l'accès et au financement.

## Des besoins différents

> Il est évident que des choix plus nombreux s'offriront aux personnes instruites et compétentes. Dans les conditions actuelles, ce sont les femmes, les personnes handicapées, les travailleurs plus âgés, les pauvres, les minorités visibles, les autochtones et les nouveaux immigrants qui auront le moins de choix. Grâce, en particulier, à la technologie, les avantages d'un investissement plus considérable dans l'instruction et la formation ne se limitent pas aux personnes concernées. En élargissant les possibilités d'instruction, l'Ontario en tant que province aura un plus vaste choix.[28]

Vision 2000 a consulté certaines communautés «particulières» pour connaître leurs inquiétudes au sujet de l'accessibilité et de l'équité dans les collèges. Voici donc une vue d'ensemble de la diversité des besoins exprimés par les groupes en question.

*Les communautés raciales et culturelles* : Il est de plus en plus évident que les personnes de différentes origines raciales et culturelles (qu'il s'agisse d'immigrants ou de personnes ayant vécu ici toute leur vie) n'ont pas les mêmes possibilités que les autres sur le marché du travail et que leurs talents sont en grande partie insuffisamment utilisés ou développés. Pour beaucoup de membres de ces groupes, il est difficile de participer à des programmes d'études collégiales et peu de renseignements sont disponibles au sujet des possibilités de formation.[29]

Bon nombre de nouveaux immigrants sont des techniciens, des professionnels ou des travailleurs qualifiés, mais il leur est difficile de faire accepter leurs titres ici (voir le chapitre 6 pour plus de détails). En outre, de plus en plus de nouveaux immigrants ne connaissent ni l'anglais ni le français et bon nombre n'ont pas beaucoup d'instruction.

Tous les collèges dispensent des cours English as a Second Language (ESL). Bon nombre offrent d'autres programmes à l'intention des nouveaux immigrants et font des efforts concertés pour atteindre différentes communautés raciales et culturelles. Néanmoins, les groupes consultés par Vision 2000 ont indiqué la nécessité de dispenser plus de programmes de langue et de se montrer plus sensibles aux distinctions culturelles et raciales.

*Personnes handicapées* : L'Office des personnes handicapées estime qu'en Ontario, environ 937 000 adultes ont des besoins particuliers, soit environ 13 pour 100 de la population adulte de la province. Environ 18 pour 100 des personnes qui ont des besoins particuliers ont fait des études postsecondaires,

---

28 Pat Armstrong and Hugh Armstrong, «Choosing Equity and Prosperity: Access to College and the Ontario Economy» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), p. 18.

29 Pour de plus amples renseignements, voir Maureen Hynes, *Access to Potential: A Two-Way Street, and Educational and Training Needs Assessment of Metro Toronto's Diverse Racial and Cultural Communities* (Toronto: George Brown College, 1987).

comparativement à 33 pour 100 du reste de la population adulte. Chez les jeunes, de plus en plus d'élèves sont identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage.

Un mode de financement des besoins particuliers à l'échelle du réseau a récemment été créé à l'intention des élèves handicapés physiquement, à la suite d'un rapport présenté par un groupe d'étude au Conseil (qui était alors le Comité) des directeurs. Certains collèges offrent des services particuliers aux personnes atteintes, par exemple, de troubles de l'ouïe ou de la vue. Un certain nombre d'étudiants dans cette situation fréquentent maintenant les collèges, mais il existe encore des obstacles à leur participation.

En général, les personnes handicapées et celles qui ont des difficultés d'apprentissage voient le besoin que l'on offre plus de solutions pour atteindre les objectifs d'un programme en fonction de divers styles d'apprentissage. Elles estiment qu'il faudrait adopter des politiques à l'échelle du réseau pour garantir que tous les collèges disposent d'un inventaire d'aides techniques, d'activités de soutien et de communication appropriées, de services offerts en soirée et durant les fins de semaine, de méthodes d'évaluation efficaces, de moyens d'assurer la transition entre les études et le marché du travail; de méthodes appropriées de formation des enseignants; de normes d'équité d'emploi et d'un meilleur financement des besoins particuliers.

Vision 2000 convient que le but final devrait être que tous les collèges répondent aux besoins particuliers des étudiants, quels que soient leur handicap et le programme qui les intéresse. Nous devons toutefois reconnaître qu'en raison du coût du matériel et des services spécialisés, il sera impossible d'atteindre cet objectif dans un avenir immédiat. Nous sommes par conséquent d'avis que le réseau devrait étudier la possibilité de partage des ressources spécialisées.

La spécialisation pourrait être établie par programme ou par genre de handicap - un collège pourrait être spécialisé dans les programmes d'études commerciales à l'intention des personnes handicapées dans une région donnée; un autre pourrait être spécialisé dans le matériel et les services aux élèves atteints de troubles de la vue ou de l'ouïe. Bien que ce ne soit pas là la solution idéale, nous croyons que c'est une option viable. D'autres aspects du partage des ressources spécialisées sont abordés au chapitre 7.

***Les francophones de l'Ontario*** : Le taux de participation des francophones aux études collégiales est traditionnellement égal à environ la moitié du taux de participation de la population anglophone. En 1986, 4 463 étudiants francophones étaient inscrits à des programmes d'études postsecondaires à temps plein. Les effectifs francophones représentaient environ 4,6 pour 100 du total des effectifs, bien que ce groupe représente environ 5,5 pour 100 de la population de l'Ontario. Parmi les étudiants francophones, moins des deux tiers étudiaient en français ou dans les deux langues. Le réseau propose maintenant 63 programmes en français (et 300 en anglais). Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le nouveau collège francophone, La Cité collégiale, ouvrira ses portes à l'automne 1990.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 1 du présent rapport, Vision 2000 a pu connaître le point de vue des francophones de la province grâce à la «sixième équipe», un groupe composé de membres de chacun des cinq groupes d'étude et d'autres représentants francophones. Le groupe était chargé d'étudier les besoins de la communauté francophone dans le contexte de l'enquête de Vision 2000

sur le nouveau mandat des collèges.[30] Dans son rapport, la sixième équipe a recommandé l'établissement d'un réseau de collèges français qui veilleraient à promouvoir le développement culturel de la communauté francophone.

Le rapport faisait état du mandat économique et communautaire de ce réseau de collèges. Il mettait en évidence le rôle essentiel que les collèges doivent jouer en préparant les étudiants francophones au marché du travail de l'avenir, et en stimulant aussi les aspirations de la communauté francophone dans le domaine culturel, social et politique. Il affirmait que la mission principale des collèges est de faire connaître les possibilités d'instruction à la communauté et de les lui rendre accessibles.

Vision 2000 appuie le principe voulant que les francophones aient un accès illimité aux études collégiales, sans être gênés par des différences linguistiques. Le ministre des Collèges et Universités a, par ailleurs, annoncé la création de deux comités consultatifs chargés d'étudier la question des services offerts en français dans les collèges du nord, et du centre/sud-ouest de la province. Il a alors déclaré que «le gouvernement est déterminé à améliorer et à promouvoir l'éducation en langue française en Ontario. Vision 2000 approuve et respecte cette initiative et s'abstient par conséquent de faire des observations prématurées quant au besoin d'autres collèges français.

*Les autochtones* : Le taux de participation des autochtones aux études postsecondaires, au Canada, a considérablement augmenté ces dernières années, mais il ne représente encore qu'environ la moitié du taux de participation de la population en général. Leur taux de participation à la population active et leur revenu moyen sont aussi bien en dessous de ceux du reste de la population.

Les représentants des autochtones affirment que l'éducation est un droit inhérent des autochtones et que ces derniers devraient en avoir le contrôle au sein de leurs propres communautés. Ils insistent sur la nécessité de créer des programmes adaptés à leurs langues et à leurs cultures, qui réaffirmeraient leur droit à l'autodétermination.

Le ministère des Collèges et Universités a nommé un comité consultatif sur l'instruction postsecondaire des autochtones. Comme le rapport de ce comité n'avait pas été publié au moment de la rédaction du présent rapport, Vision 2000 a décidé de réserver ses commentaires sur les sujets étudiés par le comité.

*Les femmes* : Nous avons déjà parlé de la situation inéquitable des femmes sur le marché du travail. Leur salaire moyen est plus bas que celui des hommes, et elles sont réparties inégalement au sein des groupes professionnels, c'est-à-dire qu'elles se cantonnent aux postes de secrétariat, dans les sciences de la santé, les services communautaires et les services sociaux. Les femmes sont aussi trop nombreuses à occuper des postes à temps partiel.

Parmi les besoins particuliers des femmes, beaucoup sont reliés à la pauvreté. Beaucoup de femmes à faible revenu, en particulier les mères de famille monoparentale, ne peuvent pas travailler lorsque leurs

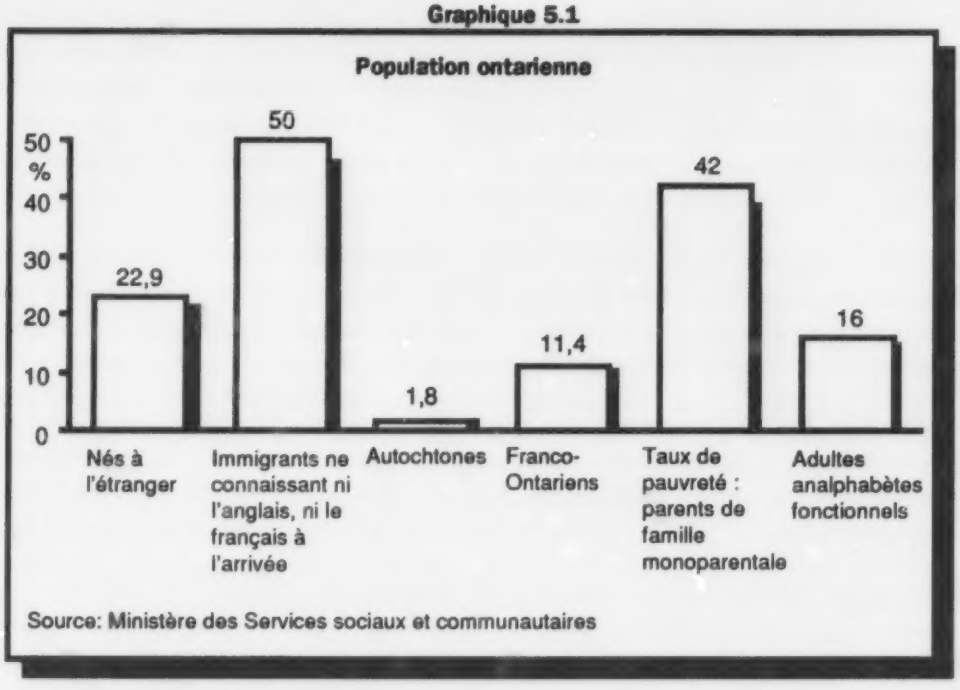
---

30 Pour plus de détails, voir Anne Gilbert «Vision franco-ontarienne de l'avenir des collèges» dans *Additional Perspectives on the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990).

enfants sont en bas âge en raison du coût des services de garde d'enfants et du faible salaire qu'elles toucheraient sur le marché du travail. Bon nombre de ces femmes ont également de la difficulté à revenir sur le marché du travail lorsque leurs enfants ont grandi parce que leurs compétences sont dépassées, qu'elles ne sont pas très instruites ou qu'elles n'ont aucune expérience sur le marché du travail.

Beaucoup de collèges offrent des programmes particuliers s'adressant aux femmes, dans des domaines comme l'apprentissage fonctionnel, la préparation à l'emploi et aux postes non traditionnels. Les groupes de femmes ont identifié un besoin de formation et de soutien particulièrement en matière de garde d'enfants et de consultation spécialisée, et de programmes de transition visant à compenser les obstacles qu'elles doivent surmonter.

**Graphique 5.1**




## Pratiquer l'équité en matière d'éducation

Pour offrir l'équité d'accès aux différentes collectivités, il faut renforcer l'engagement des collèges face à l'équité, augmenter l'importance qu'ils accordent au développement communautaire et identifier des façons d'accroître la participation d'une vaste gamme d'étudiants, jeunes et adultes, en étant aussi souples, innovateurs et ouverts au changement que possible.

L'équité d'accès ne peut pas être un principe passif. Elle exige une recherche active de mesures visant à supprimer ou à neutraliser les désavantages d'étudiants éventuels.

Les collèges font déjà beaucoup pour servir de nouveaux groupes d'étudiants. Cependant, la réaction du réseau en général semble plutôt inégale et sporadique; elle est aussi réactive plutôt que proactive. Les recherches et consultations de Vision 2000 laissent croire que même si les collèges font beaucoup d'efforts

pour entrer en contact avec les organismes communautaires et répondre à des besoins toujours plus diversifiés, il y a encore beaucoup à faire à l'échelle du réseau. Nous croyons qu'il est essentiel, au moment de cette analyse, non seulement que le réseau collégial réaffirme son engagement face à l'équité, mais qu'il trouve aussi un moyen de permettre aux personnes n'ayant pas accès à suffisamment de services de faire appel au système pour combler les lacunes.

Dans le mandat que nous proposons pour le réseau collégial de l'Ontario, nous avons inclus un engagement face à l'équité en matière d'instruction, que nous avons défini ainsi :

> L'équité en matière d'instruction exige l'identification et la suppression des obstacles systémiques qui créent de la discrimination envers les femmes, les minorités visibles, les autochtones, les personnes handicapées, les pauvres ou les membres d'autres groupes identifiés comme étant mal servis quant à leurs besoins en matière d'études postsecondaires. L'équité en matière d'instruction signifie également qu'il faut adopter des mesures particulières et mettre en pratique le concept des mesures raisonnables d'adaptation[31] si cela est nécessaire pour former et conserver un groupe d'étudiants représentant la communauté que l'on vise.

Bien que le mandat du réseau comprenne un engagement face à l'équité en matière d'instruction, il est important de préciser qu'il incombe à chaque collège d'adopter des politiques précises et de surveiller les progrès réalisés. Nous croyons aussi que chaque collège devrait définir des politiques de relations interraciales et visant à promouvoir la tolérance et la compréhension. En outre, ils doivent adopter l'équité d'emploi pour les groupes désignés par le gouvernement de l'Ontario, c'est-à-dire les personnes handicapées, les autochtones, les femmes, les francophones et les minorités raciales. Le personnel, les conseils et les comités des collèges devraient refléter la composition des collectivités où les collèges sont installés.

Le réseau est déjà en bonne position pour ce qui est des questions d'équité. De nombreux collèges ont déjà élaboré leur propre politique à ce sujet. Le travail préparatoire a été effectué puisqu'on a identifié les obstacles à la participation de groupes particuliers. Chaque collège, selon les besoins et caractéristiques des communautés auxquelles il s'adresse, doit maintenir des politiques et mesures précises visant à supprimer ces obstacles.

Il faudra à cette fin obtenir une quantité considérable de données sur les étudiants et le personnel des collèges. Dans le chapitre 7 du présent rapport, qui traite de la planification stratégique, nous abordons la question de la cueillette et de l'analyse systématique de données.

Chaque collège doit adapter son rôle général aux défis locaux afin de répondre aux besoins précis des collectivités. L'évaluation des besoins et la prise de contact devraient comprendre des activités et la création de partenariats avec une vaste gamme d'organismes et établissements locaux. Les collèges devraient évaluer, dans le cadre d'un processus régulier de sondage, dans quelle mesure leurs élèves, employés et programmes représentent les besoins, intérêts et caractéristiques socio-culturelles des habitants des collectivités dans lesquelles ils sont situés.

---

31 Le concept des mesures raisonnables d'adaptation est défini dans *Employment and Immigration Canada, Employment Equity: A Guide for Employers* (Minister of Supply and Services Canada, Ottawa, 1987).

La création et le maintien de partenariats avec des organismes et établissements des secteurs public, privé et sans but lucratif sont essentiels pour permettre aux collèges de rester à l'écoute des besoins de leurs communautés. Lorsqu'ils s'apercevront que les collèges tentent d'établir le contact avec les différentes communautés, les organismes représentant différents intérêts et besoins réagiront.

Les collèges sont une ressource communautaire et c'est pourquoi ils devraient contribuer au développement communautaire. En tant qu'établissements ayant une responsabilité sociale, ils devraient être disposés à plaider en faveur de sujets touchant les possibilités d'accès à l'instruction, comme les politiques de services de garde d'enfants, d'alphabétisation, de relations interraciales et d'aide financière aux étudiants. Bon nombre de collèges ont créé des liens solides avec des groupes communautaires et ont un profil communautaire établi quant à plusieurs de ces sujets.

Comme le faible revenu semble être pour beaucoup de groupes un problème sous-jacent au manque de participation aux études, la prise de contact avec des organismes s'occupant du problème de la pauvreté devrait être une priorité. Bien que l'on ne puisse pas s'attendre à ce que les collèges surmontent à eux seuls tous les obstacles à l'instruction au nom des gens à faible revenu, ils devraient pouvoir travailler activement dans le but de les aider le plus efficacement possible lorsqu'ils font face à des obstacles. Ils devraient contribuer à réunir des groupes communautaires, syndicats, employeurs, organismes gouvernementaux et autres pour en arriver à une méthode coordonnée au niveau de la collectivité.

Les collèges ont des comités consultatifs sur les programmes pour les aider à les actualiser et à demeurer à l'écoute des besoins des employeurs. Il faudra également définir un mécanisme pour mettre l'accent sur l'équité, l'accès et la prise de contact. Il pourrait s'agir d'un comité consultatif auprès du conseil d'administration ou d'une série de comités travaillant auprès de différents groupes. Quelle que soit la méthode adoptée par chaque collège, le conseil devrait être informé de la manière dont, dans l'ensemble, il répond aux différents besoins de la collectivité en termes d'équité et d'accès, de création de partenariats avec des groupes et établissements communautaires, de son rôle et de ses interventions dans la vie de la collectivité.

Nous croyons qu'il est important de souligner les aspects positifs et de veiller à ce que le public soit informé des développements en matière d'équité dans les collèges. Le MCU devrait donc exiger que chaque collège présente dans son rapport annuel au ministère une section distincte sur l'équité et les efforts de prise de contact avec les habitants de la collectivité.

En outre, le Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC) devrait se voir confier la responsabilité de rédiger un rapport annuel sur les mesures prises par le réseau dans le but de répondre aux besoins de communautés diverses. Ce rapport public devrait servir à renforcer les activités positives et à attirer l'attention sur toute insuffisance de progrès.

Le CAC devrait élaborer des lignes directrices pour aider les collèges à mettre au point leurs politiques d'équité en matière d'éducation.

**Recommandation 6**

**Il devrait exister dans chaque collège :**

- **des politiques d'équité en matière d'éducation et des mesures précises pour les mettre en place et les contrôler;**
- **des politiques de relations entre les races et entre les ethnies dans le but de promouvoir la tolérance et la compréhension entre des peuples de races et de cultures différentes;**
- **des mécanismes pour veiller à ce que son personnel, ses conseils et ses comités représentent les différentes collectivités qu'il dessert; et**
- **des mécanismes dans le but de créer et de maintenir des partenariats efficaces avec des groupes communautaires particuliers et d'intervenir en leur faveur à propos de l'équité en matière d'éducation.**

**Recommandation 7**

**Le ministère des Collèges et Universités devrait exiger que le conseil d'administration de chaque collège présente dans son rapport annuel au ministère une section intitulée «Services aux collectivités», où il rendrait compte des mesures prises par le collège dans des domaines comme l'équité en matière d'instruction, les relations interraciales, l'équité d'emploi et les activités de prise de contact avec la communauté.**

**Recommandation 8**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales devrait élaborer des lignes directrices pour aider les collèges à mettre au point leurs politiques en matière d'éducation. Il devrait aussi rédiger et distribuer un rapport annuel sur les mesures prises par les collèges dans le cadre des services aux collectivités.**

## 5.3 Préparation en vue de la réussite

Vision 2000 a expressément fait de l'accès plus qu'une question de politique d'admission. Nous avons déclaré, dans le mandat proposé, que les étudiants devraient avoir non seulement la possibilité de s'inscrire mais aussi celle de réussir. Beaucoup d'étudiants ont besoin d'une aide, sous forme de cours préparatoires ou de rattrapage, pour réussir des études collégiales.

À l'heure actuelle, les collèges répondent aux besoins de deux catégories d'étudiants ne satisfaisant pas aux exigences. L'une de ces catégories est composée d'adultes inscrits à des cours de formation professionnelle de base, d'alphabétisation, d'apprentissage fonctionnel ou de la langue, en général à court terme, qui font partie de programmes habituellement financés par le gouvernement fédéral (Commission de l'emploi et de l'immigration Canada) ou par le gouvernement provincial. (Le ministère de l'Éducation a accepté, en avril 1990, la responsabilité des programmes de formation professionnelle de base du ministère de la Formation professionnelle). Ces étudiants n'ont en général pas de diplôme d'études secondaires de l'Ontario, ils sont parfois de nouveaux immigrants qui ne parlent pas anglais ou, s'ils ont un diplôme, ils l'ont obtenu il y a longtemps, et ce sont normalement des étudiants adultes dont le niveau de scolarité est inférieur à la 12$^{e}$ année.

L'autre catégorie est composée d'élèves qui viennent tout juste d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, qui s'inscrivent à un programme postsecondaire de formation professionnelle, mais dont le niveau d'instruction est néanmoins inférieur à la 12e année pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Les intéressés ont soulevé la question de savoir si les collèges devraient être chargés d'enseigner des matières de base. On pourrait soutenir que les élèves devraient se perfectionner dans les écoles secondaires ou autres établissements d'enseignement, ce qui permettrait aux collèges de se concentrer sur les études postsecondaires axées sur la carrière. Nous sommes cependant d'avis que certains motifs nous obligent à offrir dans les collèges des cours préparatoires ou de perfectionnement à ces deux catégories d'étudiants.

La préférence des étudiants est l'une des principales raisons pour lesquelles ces programmes sont offerts dans les collèges. De nombreux étudiants, qu'il s'agisse de diplômés d'écoles secondaires frais émoulus ou d'adultes, manifesteraient peut-être peu d'enthousiasme à l'idée de retourner à l'école secondaire pour des cours de rattrapage, en particulier s'ils associent l'école à des échecs antérieurs.

Certains adultes sont très fiers de «fréquenter le collège» pour suivre des cours de formation professionnelle de base. Il peut aussi leur être avantageux d'être exposés aux diverses possibilités d'études qu'ils pourraient poursuivre au collège après avoir terminé leur cours de base. En réalité, l'un des principaux résultats des programmes de base offerts aux adultes devrait être d'encourager les étudiants à poursuivre leurs études.

Une autre bonne raison de conserver ces programmes au sein du réseau collégial est que les collèges réussissent bien dans la formation de base des adultes, à la fois comme fournisseurs directs et comme agents des groupes communautaires qui recherchent un soutien financier pour les programmes d'alphabétisation ou de perfectionnement linguistique. Certains collèges offrent également des programmes de «formation des formateurs» pour les cours de formation de base.

En outre, les employeurs compteront de plus en plus sur les collèges pour offrir différents programmes de formation en milieu de travail ou de formation reliée au travail. Ils demanderont en particulier des cours de formation de base pour les adultes, dont leur personnel pourra profiter, peut-être accompagnés de quelques cours de formation spécialisée.

Les cours préparatoires destinés aux étudiants inscrits à des programmes postsecondaires peuvent se justifier puisqu'ils permettent d'adapter le contenu et les horaires de ces cours aux programmes postsecondaires auxquels ils sont inscrits. Ceci est d'autant plus important que le manque de préparation pédagogique est l'une des principales raisons pour lesquelles certains étudiants abandonnent leurs études collégiales. Un collège ayant suivi le cheminement de ses étudiants dont les capacités de lecture étaient inférieures à la 10e année en a vu environ la moitié abandonner leurs études avant d'avoir obtenu le diplôme et 11 pour 100 persister mais en étant incapables d'obtenir un diplôme.

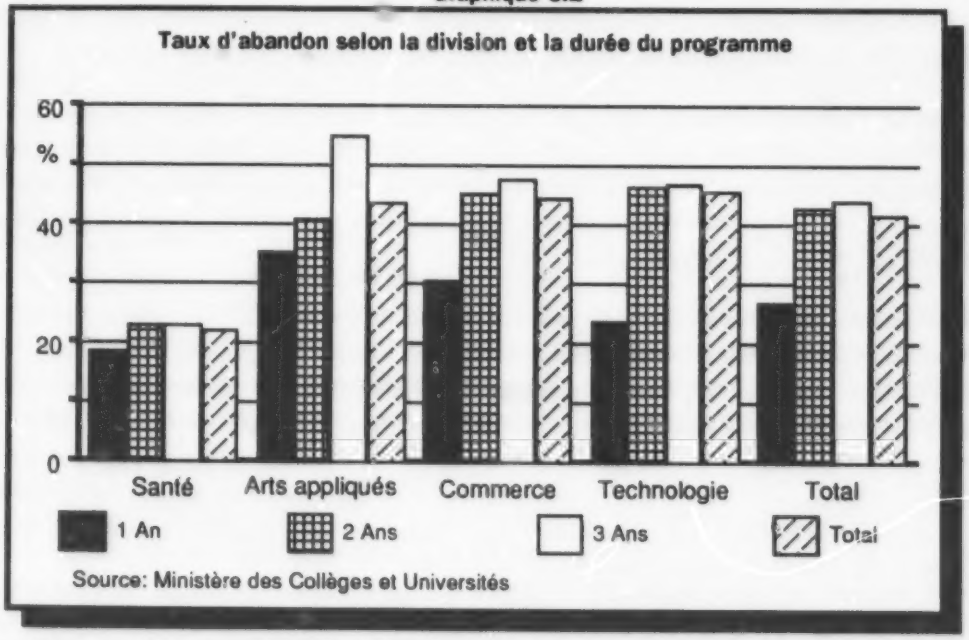
D'autres s'opposent à la prestation de cours préparatoires dans les collèges. Premièrement, selon eux, en offrant ce genre d'aide aux diplômés du secondaire, on sous-entend que les écoles secondaires ne s'acquittent pas adéquatement de leur mission. Deuxièmement, ils prétendent qu'en dispensant des

cours d'accès on mine le statut d'un établissement postsecondaire. Vision 2000 rejette ces deux arguments.

Le premier point de vue ne traduit pas avec exactitude la performance de notre réseau d'écoles secondaires. Depuis 1976-1977, le taux d'inscription des jeunes de 19 ans dans les collèges et universités de l'Ontario a augmenté de 50 pour 100, passant de 26 pour 100 en 1976-1977 à 39 pour 100 en 1988-1989. Compte tenu d'une telle augmentation, il aurait été très étonnant que la question des étudiants manquant de préparation ne soit pas soulevée dans nos collèges et universités. En outre, l'évolution de la composition ethnique de la population ontarienne signifie que ni l'anglais ni le français n'est la langue maternelle d'un nombre toujours croissant d'étudiants.

Quant au deuxième point de vue, l'élargissement des cours préparatoires servirait, plutôt qu'à dévaloriser les programmes de niveau collégial, à souligner l'importance, pour les collèges, d'augmenter l'accessibilité, de réduire le nombre de départs et d'améliorer les capacités des étudiants à satisfaire aux normes élevées des programmes.

**Graphique 5.2**




Remarque : On a examiné les taux d'abandon (décrochage) des étudiants admis dans les collèges entre 1976 et 1984. Les taux d'abandon de l'année 1982 sont caractéristiques des taux relevés pendant toute la période examinée.

L'affectation de ressources plus importantes à la formation de ces étudiants entraînera un bon rendement social et économique, et l'évolution démographique en augmente la probabilité. La population et la main-d'oeuvre connaîtront bientôt des taux de croissance à peu près égaux, alors que pendant les quelques dernières décennies, le taux de croissance de la main-d'oeuvre a été beaucoup plus élevé que celui de la population. La croissance économique future dépendra par conséquent de plus en plus du niveau de compétence des travailleurs actuels et de ceux qui entreront sur le marché du travail dans l'avenir, dont certains seront passés par les collèges. Ces conditions confèrent une plus grande

signification aux mesures visant à augmenter le nombre d'inscriptions et les taux de réussite aux études postsecondaires.

Si les collèges veulent être fidèles à leur objectif de service aux collectivités, les cours de base et les cours préparatoires devraient faire partie des programmes qu'ils offrent. S'ils se veulent des établissements axés sur les étudiants qui préconisent la formation continue, ils devraient ouvrir leurs portes à tous les candidats intéressés, quel que soit leur niveau d'instruction. Les étudiants adultes suivant un programme de formation professionnelle de base pourraient éventuellement s'inscrire à un programme postsecondaire. De plus, si les collèges sont véritablement déterminés à permettre l'accès et la réussite, l'aide préparatoire aux diplômés du secondaire inscrits à des programmes postsecondaires est une nécessité.

## Les diplômés des écoles secondaires

À l'heure actuelle, le réseau collégial ne fait pas systématiquement la cueillette et l'analyse de données sur les niveaux de compétence en lecture, écriture et calcul des étudiants commençant un programme de niveau collégial. Certains collèges exigent que leurs étudiants passent un examen de lecture et de mathématiques ou fournissent des exemples de rédaction; d'autres ne le font pas.

Il est essentiel que les collèges sachent quel est le niveau de lecture et de mathématiques des étudiants. Faute de quoi, beaucoup d'étudiants sont complètement dépassés par des programmes auxquels ils ne sont pas adéquatement préparés. Cela n'est pas juste pour les étudiants, dont beaucoup se découragent et abandonnent leurs études, ni pour les enseignants, qui doivent instruire des étudiants ayant des niveaux de scolarité très différents.

Nous sommes conscients du fait que l'évaluation de tous les étudiants au moment de l'inscription pourrait entraîner des milliers d'examens chaque année, dans chaque collège. Cependant, certains collèges en donnent déjà beaucoup. En outre, les candidats possédant un diplôme d'études secondaires n'auraient peut-être pas tous à passer un examen ou à fournir un exemple de rédaction. De plus, s'il y a collaboration entre le collège et une ou plusieurs écoles secondaires, le collège jugera peut-être inutile d'évaluer les diplômés de ces écoles, dont il connaît les critères de réussite. La nécessité d'évaluation d'un élève devrait être laissée à la discrétion du collège, mais nous sommes d'avis que tous devraient disposer des services d'évaluation nécessaires.

Nous croyons que les services d'évaluation constituent un précieux point de rencontre entre les élèves et le collège au moment de l'admission. Des élèves incertains de leur choix de programme pourraient ainsi avoir recours à des services d'orientation. D'autres pourraient s'inscrire à des cours préparatoires. Le processus devrait consister à évaluer les étudiants en vue de leur admission, et non en vue de leur fermer la porte, et il devrait avoir un effet considérable sur les taux de réussite.[32]

---

32 Dans le chapitre suivant, nous parlons d'un mécanisme permettant d'évaluer et de sanctionner les études et expériences antérieures pour les personnes qui ne s'inscrivent pas dans un collège à la fin de leurs études secondaires. S'ils acceptent, cela pourrait être une autre méthode d'évaluer les étudiants avant leur admission au collège.

Vision 2000 a obtenu des données de trois collèges sur le niveau de lecture des étudiants durant la période de 1981 à 1986. Les résultats de ces collèges ont révélé qu'entre 17 et 36 pour 100 des nouveaux étudiants de première année avaient des aptitudes inférieures à celles de la 10e année. Une étude effectuée en 1989 par les chefs de département de langues des collèges ontariens corrobore ces résultats, indiquant que près de 40 pour 100 des nouveaux étudiants possédant un diplôme de 12e année lisent au niveau des élèves de 10e année tout au plus.

Les opinions varient au sujet du niveau d'alphabétisation nécessaire pour réussir un programme de niveau collégial. Bon nombre de collèges croient que la 10e année est le niveau minimum requis pour que les étudiants n'aient pas de sérieux problèmes à comprendre leurs manuels.

Une étude de l'alphabétisation récemment effectuée dans tout le pays étaye la notion voulant qu'un pourcentage considérable de diplômés des écoles secondaires connaissent de véritables difficultés au collège en raison d'un manque de formation de base. L'étude effectuée par Southam News, *Literacy in Canada* (1987), a révélé que 17 pour 100 des diplômés des écoles secondaires, au Canada, étaient des illettrés fonctionnels - c'est-à-dire des personnes qui n'ont pas de connaissances suffisantes de l'écriture, de la lecture et des mathématiques pour se débrouiller dans la vie.

La communauté collégiale est certainement consciente du fait qu'un nombre considérable de candidats ne possèdent pas de compétences linguistiques suffisantes. Il n'existe toutefois aucune politique officielle expliquant comment les collèges devraient répondre aux besoins de ces étudiants, et aucun financement n'est officiellement offert pour leur formation de base.

Si un collège offre des cours préparatoires ou de rattrapage, les fonds proviennent normalement de son budget d'exploitation général, ce qui entame les fonds prévus pour les programmes et services courants. Certains collèges offrent des cours aux candidats dont le niveau de lecture est inférieur à la 10e année; ces cours peuvent être obligatoires pour les nouveaux étudiants dans au moins un collège, selon les résultats obtenus à l'examen. D'autres offrent une aide sous forme de répétition en mathématiques, langue et méthodes d'étude, soit dans des centres d'apprentissage, soit dans le cadre de cours précis.

Des collèges ont recours à des moyens déguisés afin d'obtenir un certain financement pour les cours de rattrapage. Certains ont par exemple attribué deux fonctions à leurs programmes généraux d'arts et de technologie qui sont financés par le MCU. La première est la découverte de la carrière et la formation générale, qui est l'objectif général (et approuvé) de la plupart de ces programmes. La deuxième fonction a trait au travail préparatoire et de rattrapage, et les collèges n'en ont pas encore obtenu l'approbation officielle du MCU.

Les collèges peuvent aussi inscrire ces étudiants à des cours de rattrapage de base pour adultes financés par la CEIC. Mais le manque de place et parfois le manque d'enthousiasme de la part des diplômés des écoles secondaires limitent la participation à ces cours.

Nous estimons que les dépenses à engager pour augmenter d'un an le niveau d'alphabétisation du quart des étudiants de première année dans les collèges s'élèveraient à plus de 8 millions de dollars par

an en termes de temps consacré par les enseignants, soit environ 650 $ par étudiant, par année acquise.[33] Les dépenses seraient d'autant plus élevées qu'il est probable que les diplômés d'écoles secondaires ont besoin d'un rattrapage équivalant à plus d'une année. Les dépenses que constitueraient des cours de rattrapage des nouveaux étudiants en mathématiques n'ont pas été évaluées puisque nous n'avons pas pu examiner les données nécessaires.

Nous n'avons pas de données globales sur les dépenses actuelles des collèges au titre de l'alphabétisation et de l'enseignement des mathématiques. Il est toutefois évident qu'il n'y a aucune uniformité quant à la disponibilité de tels programmes à l'échelle du réseau. Il semble également exister un besoin urgent de cours préparatoires et de rattrapage pour un nombre considérable d'étudiants, et que ce besoin ne disparaîtra probablement pas dans un avenir rapproché. En réalité, les besoins futurs pourraient augmenter considérablement si les taux d'inscription aux études postsecondaires augmentaient.

Nous nous sommes concentrés sur l'alphabétisation parce qu'elle est essentielle à la compréhension des manuels scolaires, mais il convient également de souligner que certains étudiants n'ont pas réussi l'un des cours préalables (par exemple, la chimie ou les mathématiques du cycle supérieur du secondaire) exigés par le programme auquel ils désirent s'inscrire et qu'ils s'attendent à ce que les collèges les aident à obtenir le crédit requis. Comme les cours préalables ne sont pas les mêmes dans tous les collèges, même si le programme porte le même titre, il est difficile pour les élèves de s'assurer de choisir les bons cours de niveau secondaire à moins qu'ils ne choisissent un collège et un programme au début de leurs études secondaires. Nous suggérons, dans le chapitre suivant, des améliorations au niveau des relations entre le réseau secondaire et le réseau collégial qui pourraient contribuer à résoudre ce problème. Nous expliquons aussi comment un système d'évaluation de la formation antérieure pourrait aider les candidats adultes à faire reconnaître leur savoir acquis par expérience.

Nous sommes arrivés à la conclusion, à la lumière de nos propres recherches et consultations auprès de la communauté collégiale, qu'il existe deux lacunes sérieuses : le réseau ne possède pas les services d'évaluation nécessaires et il n'offre pas suffisamment de cours préparatoires et de rattrapage. L'absence d'une politique gouvernementale explicite et de fonds pour les étudiants qui ne sont pas bien préparés aux études collégiales a contribué à créer cette situation. Il est toutefois encourageant de savoir que le ministère des Collèges et Universités a récemment annoncé qu'un certain financement serait accordé à titre expérimental.

**Recommandation 9**

**Chaque collège devrait, au besoin, évaluer le niveau d'alphabétisation et de calcul des personnes souhaitant s'inscrire à des programmes sanctionnés par un titre dans le but de les orienter convenablement. La nécessité d'évaluer une candidate ou un candidat en particulier devrait être laissée à la discrétion du collège.**

---

[33] Cette évaluation est basée sur un rapport étudiants-enseignant de 15 à 1 et sur 100 heures d'enseignement par étudiante ou étudiant. Certains suggèrent que des programmes individualisés seraient plus efficaces et entraîneraient des rapports plus élevés. D'autres sont par contre d'avis que les rapports devraient être moins élevés pour aider la clientèle d'apprenants.

**Recommandation 10**

**Les collèges de l'Ontario devraient offrir des cours préparatoires conçus pour répondre aux besoins des personnes possédant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent et qui désireraient s'inscrire à des programmes sanctionnés par un titre. Ces cours pourraient être offerts en collaboration avec les conseils scolaires locaux.**

**Recommandation 11**

**Le ministère des Collèges et Universités devrait financer les cours préparatoires des collèges de la même manière qu'il finance leurs programmes d'études postsecondaires.**

## Éducation de base des adultes

On estime qu'une personne sur six employée au Canada est analphabète fonctionnelle. L'analphabétisme mine la sécurité économique des travailleurs et représente un fardeau financier supplémentaire pour les employeurs. Il a également des conséquences tragiques pour la personne en cause qui ne sachant ni lire ni écrire éprouve un sentiment d'aliénation.

Presque tous les postes exigent certaines connaissances en lecture, et deux heures de lecture par jour au niveau de la 10e année est chose courante. Un sondage effectué en 1985 auprès de chefs de service dans l'industrie automobile a révélé que 29 pour 100 jugeaient que le niveau actuel d'alphabétisation de leurs travailleurs était inadéquat et que 36 pour 100 considéraient insuffisantes les aptitudes de leurs travailleurs en mathématiques.[34] La «Canadian Business Task Force on Literacy» évalue les coûts directs de l'analphabétisme à 4 milliards de dollars par an.

Le Conseil économique du Canada fait remarquer que le risque de chômage associé aux faibles niveaux d'instruction a considérablement augmenté entre 1975 et 1988.[35] Le Conseil économique et le Conseil du premier ministre, entre autres, préviennent que dans l'avenir, un niveau de compétence encore plus élevé sera nécessaire sur le marché du travail pour faire face à la concurrence globale et s'adapter à l'évolution technologique.

On a mis en place divers programmes d'éducation de base des adultes, dont les programmes désignés comme étant des cours d'alphabétisation ou de formation professionnelle de base. Ces derniers comprennent le programme de formation de base de l'Ontario (FBO), d'éducation de base des adultes, English as a Second Language (ESL), English for Special Purposes (ESP), le cours préparatoire à la formation professionnelle (CPFP) et toute une variété de programmes s'adressant, par exemple, aux jeunes décrocheurs.

Les gouvernements fédéral et provinciaux, tout comme les conseils scolaires locaux, employeurs, syndicats et certains organismes communautaires participent à leur financement. Le gouvernement fédéral, par l'entremise de la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada (CEIC), a versé

---

34 Ministry of Skills Development, *Literacy — The Basics of Growth* (Toronto: Queen's Printer, 1988).

35 Economic Council of Canada, *Good Jobs, Bad Jobs. Employment in the Service Economy. A statement by the Economic Council of Canada* (Ottawa: Ministry of Supply and Services, 1990).

directement aux collèges d'importantes sommes pour le programme ESL et les cours de rattrapage du niveau d'alphabétisation. Le ministère de la formation professionnelle de l'Ontario a financé, par l'entremise du programme FBO, des cours d'alphabétisation dans les collèges, en milieu de travail et au niveau communautaire. Les programmes du MFP, comme L'AVENIR, les programmes de transition pour les travailleurs plus âgés et ceux qui reviennent sur le marché du travail (dont le programme de formation préparatoire à l'emploi) et des programmes s'adressant aux femmes, aux autochtones et à d'autres groupes comportent en général une bonne dose de formation de base.

Plusieurs autres ministères de l'Ontario fournissent aussi des fonds, notamment ceux de l'Éducation, des Services sociaux et communautaires, des Affaires civiques et des Services correctionnels. Les conseils scolaires locaux financent, à l'aide des impôts municipaux, certains programmes dans leurs écoles et dans d'autres établissements communautaires. Les syndicats et employeurs versent des contributions directes aux activités de formation de base en offrant des programmes en milieu de travail; ils offrent parfois la formation directement, comme dans le cas des programmes du conseil du travail de la communauté urbaine de Toronto. Certains organismes sans but lucratif et certains fournisseurs «privés» reçoivent des fonds pour les programmes de formation de base (collège Frontier et Société John Howard, entre autres).

Étant donné la diversité d'apprenants éventuels et les circonstances et l'ampleur de la demande, nous pensons que la méthode la plus efficace consiste à continuer d'avoir recours à divers fournisseurs pour la formation de base des adultes. Disposer de différents lieux et modes d'enseignement pour atteindre différentes catégories d'apprenants comporte des avantages.

Vu l'ampleur et la gravité du problème de l'analphabétisme, il est impossible que les collèges répondent seuls à la demande de formation professionnelle de base et aux besoins de programmes de recyclage des adultes. Il est urgent que l'on déploie plus d'efforts pour résoudre ce problème socio-économique. Nous estimons que les collèges doivent demeurer l'un des principaux fournisseurs de la formation de base des adultes, mais l'entière responsabilité du défi de l'analphabétisme ne peut leur incomber. C'est la responsabilité des gouvernements, non pas des collèges.

Vision 2000 est d'avis que pour atteindre nos objectifs d'alphabétisation, il faudra améliorer la coordination des services et le financement du gouvernement. Les multiples sources de financement et de service ne posent pas de problème; c'est plutôt la fragmentation de l'effort qui nuit à l'efficacité du service. Les fournisseurs se plaignent de devoir consacrer de plus en plus de temps et d'énergie à obtenir le financement nécessaire - alors qu'il serait plus efficace de consacrer du temps à leurs clients.

Il est encourageant pour ceux qui oeuvrent dans ce domaine de voir le nombre croissant de partenariats illustrant le genre de collaboration possible.[36] Vision 2000 croit que pour augmenter le nombre et l'efficacité de ces activités, il est nécessaire de coordonner les politiques et la planification et d'augmenter le financement de façon permanente. Nous désirons également qu'il y ait un mécanisme efficace au niveau des mesures prises localement. Même si les fournisseurs de services font tout leur

---

36 Cinq exemples sont donnés dans *Literacy in the Colleges and Institutes*, Association des collèges communautaires du Canada, 1989.

possible pour répondre aux besoins, l'étendue des problèmes au niveau de la formation de base exige que l'on fixe des objectifs et qu'on évalue l'efficacité des fournisseurs.

Compte tenu de ses responsabilités constitutionnelles dans le secteur de l'instruction, nous croyons qu'il incombe au gouvernement provincial d'établir des normes pour le financement et la meilleure coordination des services. Il convient toutefois de souligner que nous ne recommandons pas que la province assume l'entière responsabilité du financement ou des services. Elle devrait toutefois veiller à ce que cette question urgente soit abordée de manière cohérente.

L'une des méthodes possibles que l'on devrait examiner consisterait à créer ou désigner un organisme ou un service provincial qui serait chargé de la coordination permanente de la politique, de la planification et du financement des programmes de formation de base des adultes. Cet organisme provincial pourrait former des comités locaux, composés de représentants des organismes fournissant des services et des capitaux, qui seraient chargés de déterminer la nature des besoins locaux, de voir si les différents fournisseurs, individuellement ou collectivement, sont en mesure d'y répondre; il pourrait aussi recommander les niveaux de financement appropriés. Afin que le financement soit plus stable et plus prévisible, l'organisme provincial pourrait accorder des fonds aux comités locaux, selon un cycle de trois ans, qui leur permettraient de répondre aux besoins définis.

**Recommandation 12**

**Le réseau collégial devrait demeurer l'un des principaux fournisseurs de services de formation de base des adultes.**

**Recommandation 13**

**Le gouvernement provincial devrait accepter la responsabilité de la coordination de la politique, de la planification et de l'augmentation du financement des programmes d'enseignement de base des adultes de l'Ontario.**

## 5.4 Les collèges et les activités payées à l'unité

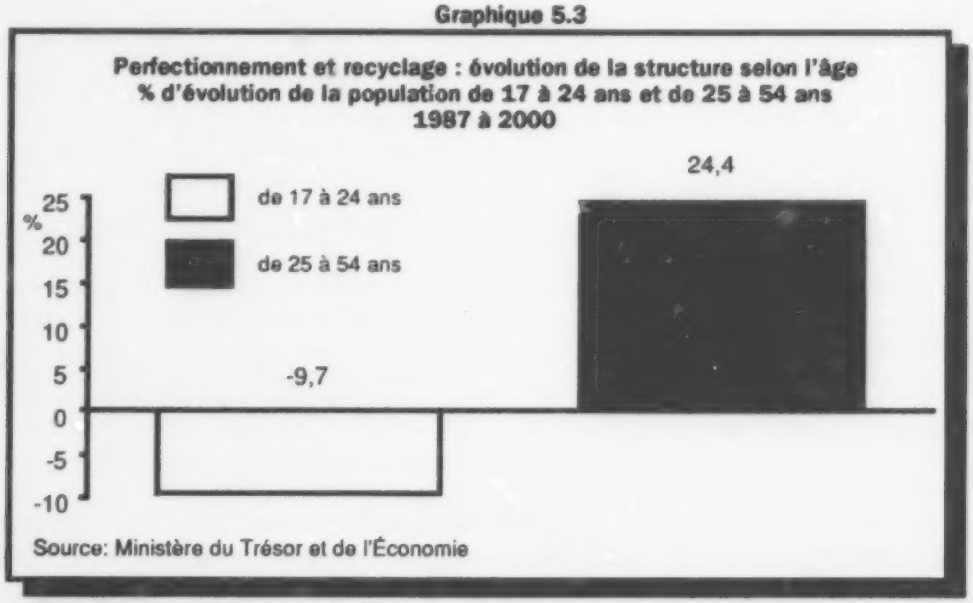
Dans la présente section, nous aborderons les activités payées à l'unité qui dispensent une formation de niveau supérieur à la formation de base des adultes. Ces activités ne portent pas sur la formation postsecondaire mais sur la formation professionnelle spécialisée, en général de courte durée (un an ou moins), et intéressent beaucoup de clients, notamment les gouvernements fédéral et provinciaux, les employeurs et les organismes internationaux. Elles représentent environ 20 pour 100 des recettes totales des collèges, pourcentage variant considérablement d'un collège à l'autre. Ces activités sont financées en majeure partie par le gouvernement fédéral, par l'entremise du programme Planification de l'emploi (PE), et du gouvernement provincial, par l'entremise du ministère de la Formation professionnelle. On estime que la formation parrainée directement par l'employeur ne représente que trois pour cent des recettes totales des collèges, et que les possibilités sont beaucoup plus grandes que ce que l'on a utilisé jusqu'ici.

Nous analysons dans la présente section les activités payées à l'unité qui répondent aux besoins des employeurs et de leurs employés. Nous examinons aussi les points liés aux activités payées à l'unité à partir des fonds publics par les gouvernements fédéral et provincial.

## Réponses aux besoins des travailleurs et des employeurs

L'une des principales pressions que devront subir les collèges dans l'avenir sera l'accroissement de la demande de perfectionnement et de recyclage professionnels des travailleurs actuels. Outre nos propres consultations, nous constatons que le Conseil du premier ministre a accordé une attention considérable à la nécessité d'offrir des possibilités de formation plus complètes dans le but d'augmenter les capacités de production de nos travailleurs. On s'attend à ce que de plus en plus d'employeurs dans des domaines variés cherchent à répondre aux besoins de perfectionnement de leur personnel. Mais les collèges ne pourront jouer ce rôle que s'ils font les adaptations nécessaires.

**Graphique 5.3**




Après avoir consulté de nombreux groupes de différents secteurs dont la fabrication manufacturière, l'information, les services sociaux, la finance, l'hôtellerie et les richesses naturelles, Vision 2000 peut affirmer que la plupart s'attendent à ce que leur secteur fasse appel de plus en plus aux services des collèges. Le perfectionnement et le recyclage sont essentiels et l'on ne répond pas aux besoins de manière adéquate. Le réseau collégial et les industries pourraient facilement collaborer dans le but d'améliorer la situation.[37] Nous pensons que les recommandations que l'on attend du Conseil du premier ministre conduiront à une augmentation du niveau des investissements dans l'instruction de la population active. Nous sommes convaincus que les collèges devraient participer directement à la planification et la mise en

---

37 Audrey Gill, «Role of the Colleges in the Changing Economy: Report on Consultations» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), p. 32.

place de mesures dans ce sens. L'expérience de Vision 2000 traduit une immense volonté de collaborer, de la part des employeurs, des syndicats et des éducateurs.

***Partager l'investissement tout en refusant les subventions publiques inappropriées :*** Vision 2000 est d'avis que la formation payée à l'unité prendra, comme elle le devrait, plus d'ampleur dans les collèges. Dans l'intérêt du grand public, comme dans celui des employeurs et des travailleurs, les activités payées à l'unité des collèges devraient être régies par des lignes directrices soigneusement élaborées. Les règlements actuels sont une source de préoccupation et de confusion; qui plus est, l'évolution de la situation risque d'exiger la formulation de nouvelles lignes directrices à ce sujet.

Il sera nécessaire de formuler de nouvelles lignes directrices pour tenir compte des nouveaux partenariats devant répondre aux besoins naissants. Il faudra y faire la distinction entre la formation donnée par les collèges dans l'intérêt du grand public et la formation qui ne profite qu'à un petit groupe du secteur privé.

On pourrait distinguer entre deux genres d'activités : les cours donnant droit à un crédit dans le cadre d'un programme sanctionné par un titre et les autres. Les premiers seraient financés par le MCU, selon la formule d'allocation accordée aux programmes sanctionnés par un titre, le client ne payant que les frais de scolarité ordinaires qui, à l'heure actuelle, représentent de 12 à 25 pour 100 des coûts. Pour avoir droit à la formule de financement, les personnes inscrites comme stagiaires (parrainées par les pouvoirs publics ou par un employeur) devraient satisfaire aux exigences courantes d'admission, et le cours devrait être offert au grand public. Les cours ne donnant pas droit à un crédit en vue d'un programme sanctionné par un titre seraient intégralement payés au collège par le client. En respectant à la lettre la distinction entre cours avec crédit et cours sans crédit, on pourrait consacrer la subvention de fonctionnement du MCU aux programmes menant à un titre collégial, y compris les cours préparatoires ou de rattrapage.

Nous prévoyons que les employeurs demanderont que l'on mette davantage l'accent sur les aptitudes génériques et que, ceci s'ajoutant à notre recommandation du chapitre 4 d'accorder plus d'importance aux aptitudes génériques dans les cours donnant droit à crédit en vue d'un titre collégial, nous verrons un nombre croissant de cours avec crédit susceptibles d'intéresser les employeurs et leurs employés. Compte tenu du fait que ces cours faciliteraient l'intégration au marché du travail en procurant aux apprenants des aptitudes polyvalentes, il semble être dans l'intérêt public de les financer directement, peu importe qu'il s'agisse de clients s'inscrivant d'eux-mêmes ou parrainés par un employeur, un syndicat ou autre groupe communautaire. Par conséquent, dans la mesure où les organismes rechercheraient de tels cours, il y aurait *de facto* un partage des coûts entre les pouvoirs publics, représentés par le ministère des Collèges et Universités, et les organismes qui les parrainent.

Si le financement du MCU est accordé uniquement en vertu du fait que le cours donne droit à crédit, il se posera certaines questions. Par exemple, des cours «à temps partiel, professionnels, sans crédit» sont maintenant financés par la subvention de fonctionnement du MCU, les participants acquittant des frais qui représentent environ 25 pour 100 du coût. Selon ce qui précède, ces cours ne seraient plus financés par les subventions de fonctionnement du MCU. Or, l'inscription aux cours professionnels sans crédit représente un important secteur des activités collégiales à l'heure actuelle, et le MCU leur affecte 8 pour 100 de la subvention de fonctionnement. Sans être nécessairement axés sur les aptitudes

transférables ou le perfectionnement, ces cours répondent néanmoins aux besoins ou désirs de nombreux travailleurs, employeurs et citoyens. Il faut examiner soigneusement la question de savoir si les cours professionnels, sans crédit devraient être financés par la subvention de fonctionnement.

Un autre secteur à étudier est l'appui par le public de cours dispensés par les collèges qui répondent à des besoins bien particuliers d'employeurs et de syndicats. En vertu des lignes directrices actuelles, ces cours ne sont pas admissibles au financement en provenance du MCU et ne le seraient pas non plus si le financement se bornait aux cours avec crédits. En règle générale, nous croyons qu'il devrait y avoir plus de cours permettant d'acquérir des aptitudes génériques dans les cours sans crédit, y compris dans les cours adaptés aux besoins particuliers des employeurs et des syndicats. Si l'on accordait une plus grande place aux aptitudes génériques, le grand public aurait peut-être intérêt à ce que le gouvernement leur accorde une subvention - pas forcément aussi importante que celle accordée aux cours avec crédit - pour encourager la participation aux possibilités de formation ainsi offertes.

On se pose aussi la question de savoir si le financement devrait être accordé lorsque, par exemple, la classe d'un cours avec crédit est composée entièrement d'employés d'une entreprise particulière, et que le cours est donné dans l'entreprise. Les lignes directrices en vigueur n'expliquent pas clairement si, au cas où le contenu de la partie du cours donnée était identique à celui d'autres parties du même cours qui sont offertes au grand public, le cours parrainé par l'employeur serait admissible au financement provenant du MCU.

Il serait peut-être souhaitable d'élaborer des lignes directrices autorisant expressément le financement par le MCU d'une partie d'un cours postsecondaire avec crédits donnée exclusivement à des secteurs désignés par un employeur. Dans certains cas, le coût à l'unité de la partie du cours dispensée au nom de cet employeur dépasse le coût à l'unité des parties offertes au grand public, parce que le professeur compte le temps qu'il passe à se rendre chez l'employeur, par exemple, ou l'effectif de la classe de l'employeur est inférieur à celui d'autres parties du groupe. Le financement pourrait ne pas dépasser celui accordé en moyenne aux autres parties du même cours offertes au grand public.

Il ressort clairement de ce qui précède que les subventions de l'État et la formation payée à l'unité sont une question fort complexe. Il sera important de préciser les règlements et de faire la distinction entre les activités pour lesquelles il serait approprié de verser des fonds publics et celles qui n'y seraient pas admissibles. Si l'on dépense des fonds publics, il faudrait qu'il y ait une procédure de reddition de comptes; enfin, les lignes directrices s'appliquant à la formation payée à l'unité devraient être largement diffusées et bien comprises. En mettant au point de nouvelles lignes directrices, nous n'avons pas l'intention de faire obstacle aux activités payées à l'unité des collèges; bien au contraire nous voulons assurer que les lignes directrices permettent aux collèges de répondre à la demande et d'améliorer le service au grand public.

**Recommandation 14**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales devrait créer un groupe d'études ad hoc sur la formation payée à l'unité et dispensée par les collèges. Le groupe aiderait le ministre à définir des lignes de conduite susceptibles de favoriser le rôle des collèges pour lui permettre de répondre aux besoins de formation de la population active actuelle en conformité avec les objectifs de politique publique.**

***Accroître la souplesse des collèges :*** Les collèges devront faire preuve d'une plus grande souplesse au niveau des calendriers et des lieux de cours. Si les collèges veulent être des fournisseurs valables de la formation payée à l'unité, ils devront mettre l'accent autant sur la qualité que sur la souplesse.

Les collèges devront prévoir plus de cours durant les fins de semaine et l'été et trouver des moyens de faire participer les étudiants parrainés aux cours ordinaires de jour. Il faudra élaborer des cours de formation plus intensifs - cours durant deux ou trois semaines mais dont les objectifs sont les mêmes que les cours ordinaires. Les collèges devront aussi offrir plus de cours de formation à l'extérieur du campus, par exemple en milieu de travail. Ils devront offrir cette souplesse accrue de manière rentable tout en garantissant la qualité.

Ces changements exigeront un engagement de la part des administrateurs, du corps professoral et du personnel de soutien. Selon certaines personnes que Vision 2000 a consultées, les dispositions de la convention collective actuelle qui régissent la charge de travail des professeurs limitent la capacité des collèges à offrir des activités payées à l'unité. Ces dispositions pourraient être étudiées en vue de permettre une plus grande souplesse dans le déploiement du personnel sans augmenter la charge de travail du corps professoral. Vision 2000 respecte et appuie les négociations collectives et encourage toutes les parties en cause à examiner des solutions de rechange visant à améliorer l'efficacité des activités payées à l'unité des collèges.

**Recommandation 15**

**À compter de la convention collective actuelle, les parties à la convention devraient essayer de trouver des moyens de permettre aux collèges d'offrir plus facilement des activités payées à l'unité.**

Nous estimons que les activités éducatives payées à l'unité qu'offrent les collèges peuvent répondre aux besoins croissants de toute une gamme de clients, auxquels ils fourniraient une formation de haute qualité dans un cadre souple et actuel. Néanmoins, pour que les collèges puissent fournir plus de cours payés à l'unité aux employeurs, il faut qu'ils fassent savoir au secteur privé ce qu'ils ont à offrir. Les collèges devraient commercialiser leurs programmes de formation générique et de formation spécialisée. Cela est important, du moins à deux points de vue.

D'abord, il est essentiel, en termes de bien-être général de la population active de l'Ontario, que plus de travailleurs soient mieux formés. Même si ces activités seront en grande partie contrôlées par la demande (les employeurs et employés rechercheront activement des programmes de formation), il restera toujours beaucoup d'employeurs et d'employés qui ne sont pas intéressés à investir dans la formation. Il faudrait peut-être leur faire prendre conscience de la nécessité de tels investissements. Faire connaître les avantages des cours de formation est l'un des moyens de sensibiliser un plus grand nombre d'employeurs au rôle essentiel que peut jouer la formation au niveau de la viabilité économique de leur entreprise.

En second lieu, si des professeurs s'engagent à élaborer et à dispenser de tels programmes de formation, il faudra leur garantir des postes relativement stables; en d'autres termes, ils exigeront que leur collège fasse des efforts conséquents et soutenus pour intéresser les clients qui parrainent des activités payées à l'unité.

**Recommandation 16**

**Chaque collège, en collaboration avec le corps professoral et le personnel, devrait élaborer des stratégies visant à établir des relations à long terme avec des clients locaux susceptibles d'avoir besoin de programmes d'activités payées à l'unité comme les employeurs et les syndicats.**

Une stratégie efficace pourrait consister à mettre au point des programmes d'échange entre les collèges et les employeurs, selon lesquels des professeurs accepteraient de travailler dans des entreprises et industries locales, et des employés de ces entreprises accepteraient de donner des cours dans les collèges. Cela aiderait les professeurs à se tenir au courant des développements et donnerait aux employés des entreprises l'occasion de se rendre compte, sur place, de toutes les possibilités de formation offertes dans un collège.

Une autre stratégie pourrait consister à mettre au point un plus grand nombre de programmes coopératifs à l'intention des étudiants à temps plein de niveau postsecondaire. Cela serait non seulement avantageux pour les étudiants, mais aussi pour les employeurs et employés qui prendraient davantage conscience, au contact de ces étudiants, de la formation offerte dans les collèges. Ces activités coopératives devraient rehausser l'intérêt pour les cours et programmes de niveau collégial.

Une stratégie plus directe consisterait pour les collèges à mettre au point des ententes de coparrainage avec des associations, employeurs et syndicats locaux. Les cours et la prestation des cours aux travailleurs seraient partagés. Comme cela se fait dans les centres actuels d'entrepreneuriat, qui ont été créés dans certains collèges et universités, les coparrainages devraient bénéficier du financement de la province pour que les collèges puissent être partie à l'entente.

## Dépenses publiques affectées à la formation

***Dépenses publiques et établissements publics*** : Un élément important du milieu actuel de la formation professionnelle est que les dépenses engagées par les pouvoirs publics pour les activités payées à l'unité sont de plus en plus dirigées vers des fournisseurs privés, qui comprennent les organismes à but lucratif et sans but lucratif.[38] Cette tendance représente en partie une nouvelle *orientation* de principes de la part du gouvernement et, dans une certaine mesure, des inquiétudes générales au sujet de l'efficacité des établissements publics. Quelle que soit la motivation, dans la *pratique* elle a d'importantes répercussions sur les collèges.

Le changement au niveau de la répartition du financement s'est produit d'abord en raison du recours du gouvernement fédéral aux intermédiaires, comme les comités locaux de formation industrielle (CITC), et du financement direct des établissements privés de formation. Lorsque les fonds proviennent d'intermédiaires comme les CITC plutôt que directement du gouvernement fédéral, les collèges se disputent ces fonds avec d'autres établissements de formation.

---

[38] Nous ne parlons pas ici de la formation que les employeurs du secteur public achètent pour leur personnel.

Depuis l'adoption du programme PE en 1985-1986, une proportion croissante des sommes allouées à la formation par le gouvernement fédéral est allée à d'autres fournisseurs. En 1988-1989, les établissements de formation autres que les collèges ont obtenu près de 10 pour 100 des crédits fédéraux accordés à l'Ontario pour la formation. Ce changement a été accompagné d'une baisse de 14 pour 100 du total des crédits fédéraux accordés à l'Ontario pour la formation. Cette baisse, coïncidant avec l'utilisation accrue de fournisseurs privés de formation, a entraîné une diminution de 20 pour 100 (en dollars constants) des crédits fédéraux versés directement et indirectement aux collèges entre 1985-1986 et 1988-1989.

L'effet négatif, pour les collèges, de ces revirements au niveau des politiques et du financement aurait été beaucoup plus grave si les fournisseurs privés de services d'enseignement avaient été en mesure de répondre à la demande. Nous croyons néanmoins que les décisionnaires n'ont pas suffisamment tenu compte des répercussions de la méthode adoptée par le programme PE sur l'infrastructure de la formation publique. Il est particulièrement important d'évaluer les conséquences de la réaffectation des fonds dont sont privés les collèges à un moment où le conflit entre des budgets restreints et des demandes socio-économiques croissantes grève au maximum leur viabilité.

Vision 2000 sait que tous s'attendent à ce que les fonds publics soient dépensés sagement, en essayant d'obtenir les meilleurs services possible à faible coût. Nous partageons cet avis et croyons aussi qu'il faut tenir compte, à cet égard, de la nature des objectifs du gouvernement en matière d'enseignement et des effets des modifications au niveau du financement sur les capacités des établissements publics à atteindre ces objectifs.

Trois facteurs ont influencé notre opinion à ce sujet.

D'abord, il est important de faire la distinction entre les attentes des clients du secteur public et celles des clients du secteur privé. Les perceptions et attitudes des principaux groupes que Vision 2000 a consultés (entreprises, syndicats et collèges) indiquent que l'on est nettement conscient du fait que les dépenses privées consacrées à l'enseignement sont affectées selon les besoins et les objectifs privés. On appuie tout autant la proposition visant à ce que les fonds publics soient réservés aux établissements publics chargés d'inculquer les vastes connaissances de base nécessaires pour former de bons citoyens et des travailleurs compétents. En acceptant ces différents rôles, les groupes consultés reconnaissent aussi que les niveaux de financement doivent être suffisants pour assurer l'intégrité des établissements publics. Il existe un consensus semblable quant au besoin de plus nombreuses possibilités de formation financées au niveau privé, c'est-à-dire parrainées par les employeurs.

Un deuxième facteur qu'il convient d'analyser est le fait qu'il est difficile et coûteux de réaliser les objectifs des établissements publics. Pour inculquer dans une économie complexe des connaissances polyvalentes qui serviront à accroître la contribution des individus à la société, il faut faire des investissements considérables et à long terme au niveau des professeurs, de l'infrastructure et des étudiants. Les Canadiens ont toujours jugé qu'il incombe aux établissements publics d'offrir ce genre de services et ils sont par conséquent disposés à fournir le financement nécessaire pour atteindre ces objectifs sociaux.

Finalement, le troisième facteur à prendre en considération est de savoir si les établissements publics pourront continuer à se concentrer sur les objectifs sociaux alors que les décisions de financement sont prises en fonction de critères visant la réduction des coûts et les objectifs à court terme. Il est préférable, dans certaines circonstances, de choisir des investissements dont le coût est faible mais qui portent fruit rapidement. L'utilisation de tels critères dans le domaine de l'éducation publique menacerait les investissements passés de dépréciation excessive et ébranlerait l'avenir de l'Ontario, car les citoyens n'auraient plus accès au genre d'enseignement dont ils ont besoin.

Compte tenu de ces facteurs, Vision 2000 appuie le principe général voulant que les fonds publics consacrés à l'enseignement soient utilisés pour administrer les établissements publics. Si l'on applique ce principe, il convient de reconnaître que dans toutes sortes de circonstances, le partenariat entre fournisseurs publics et privés servira bien l'intérêt du public. À l'heure actuelle, on voit de bons exemples de collaboration dans le domaine de la formation de base des adultes : le *Labour Education and Skills Training Centre* de la communauté urbaine de Toronto travaille en collaboration avec le collège George Brown dans le domaine de l'élaboration des programmes d'études et de l'évaluation des programmes, et un certain nombre de projets communautaires d'alphabétisation reçoivent un financement considérable des conseils scolaires locaux.

Il faudrait encourager les collèges à former un partenariat avec d'autres éducateurs lorsque des besoins particuliers laissent entendre qu'une telle solution est nécessaire. Si les établissements publics ne sont pas en mesure de répondre aux besoins de la collectivité, il faut alors procurer un financement à un fournisseur approprié et tenter, si possible, de créer des relations de travail avec les établissements publics.

**Recommandation 17**

**Le gouvernement de l'Ontario devrait adopter le principe que les fonds publics, destinés à couvrir les coûts associés à la formation professionnelle, devraient être utilisés surtout pour administrer les programmes offerts par les établissements publics, notamment les collèges ou en collaboration avec ceux-ci.**

*Garantir la reddition de comptes* : L'un des défis que doit relever le gouvernement dans le cadre de ses efforts visant à accroître son investissement dans le secteur privé est de s'assurer que les établissements financés par les fonds publics ne sont pas exclus et que les objectifs de la politique gouvernementale ne sont pas compromis. Nous sommes préoccupés par la nécessité de définir des moyens efficaces de réaliser les objectifs de la politique gouvernementale tout en assurant la reddition de comptes, en ce qui concerne les fonds publics.

Le mouvement vers l'implication d'un plus grand nombre de formateurs et d'employeurs du secteur privé a, dans certains cas, entraîné des méthodes de financement indirectes et possiblement inappropriées. Par exemple, la fondation privée d'un collège a reçu une certaine somme qui était réservée aux «formateurs privés». Pour offrir le programme de formation, elle a donc confié l'enseignement au collège, en «sous-traitance». Dans cet exemple, le collège et l'organisme agissant au nom du gouvernement fédéral ont tous deux jugé nécessaire d'avoir recours à ce genre de contrat indirect pour offrir le programme. Même si le gouvernement fédéral veut, par principe, privatiser la formation, de tels exemples laissent supposer que les fournisseurs du secteur privé peuvent ne pas être en mesure d'offrir

les cours nécessaires ou ne pas être disposés à le faire. Dans de tels cas, il serait insensé de limiter arbitrairement la participation des établissements publics.

Des problèmes semblables peuvent survenir lorsqu'un employeur obtient un financement du gouvernement pour mettre sur pied un programme privé de formation. Il peut y avoir affectation inappropriée des fonds publics, par exemple, lorsque les sommes nécessaires à assurer la formation du personnel d'une entreprise sont en grande partie utilisées pour acheter du matériel (70 pour 100, dans un cas qui a été porté à notre attention) sans engagement d'offrir les cours nécessaires, de façon permanente, au personnel ou aux clients de l'extérieur de l'entreprise. Dans de tels cas, il n'est pas évident que l'on a à coeur les intérêts du grand public.

Du point de vue des contribuables, maintenant, deux questions doivent être posées. La formation est-elle assez précieuse pour l'employeur pour justifier un investissement sans la subvention publique? Et, question tout aussi importante, ce genre de subvention publique - qui n'est pas assortie de l'obligation de reddition de comptes ou d'engagement de la part du destinataire des fonds publics à offrir des cours de formation permanente - est-il une manière efficace d'utiliser les ressources publiques peu abondantes?

Nous croyons que des mécanismes plus efficaces devraient être mis sur pied pour veiller à ce que les fonds publics soient dépensés dans l'intérêt du public lorsqu'ils servent à appuyer des efforts de formation de la part des employeurs. Vision 2000 appuie fermement les efforts des décisionnaires, y compris le Conseil du premier ministre, dans le but d'adopter de nouveaux mécanismes institutionnels pour coordonner les ressources globales affectées à la formation dans les secteurs public et privé. Nous sommes également d'avis que les employeurs devraient jouer un rôle plus actif en veillant à ce que leurs employés aient accès aux cours de formation ou de recyclage dont ils ont besoin. Nous croyons cependant qu'il sera difficile d'exiger la reddition de comptes dans le domaine de la formation si les programmes se déroulent sans la participation des établissements publics d'enseignement.

La formation devrait prendre plus d'importance dans l'avenir - et pourrait très bien s'approprier une part toujours plus grande des fonds publics. Il sera davantage nécessaire de garantir que les fonds publics servent les objectifs de la politique gouvernementale. Nous nous attendons à ce que, à la suite des délibérations du Conseil du premier ministre, le gouvernement de l'Ontario propose des initiatives visant à augmenter les ressources consacrées à l'instruction de la population active. Nous adressons donc la recommandation suivante au gouvernement provincial.

**Recommandation 18**

**Pour garantir la reddition de comptes, tout groupe provincial désigné pour coordonner la formation professionnelle devrait comprendre des représentants des employeurs, des syndicats et des éducateurs et rédiger un rapport semestriel rendu public qui :**

- **décrive les activités de formation qui reçoivent des fonds publics;**
- **explique l'affectation des fonds publics (y compris les fonds accordés à l'Ontario par le gouvernement fédéral) aux fournisseurs de services de formation, qu'il s'agisse de programmes du secteur public, du secteur privé, ou en collaboration;**
- **évalue l'efficacité de la formation, y compris le coût et la qualité; et**
- **identifie des besoins de formation non comblés ou qui exigent des investissements plus importants.**

## 5.5 La clientèle d'apprenants à temps partiel

Dans le cadre de l'avenir que Vision 2000 prévoit pour les collèges, de plus en plus d'adultes, dont certains n'ont jamais fait d'études postsecondaires, s'adresseront aux collèges en quête de possibilités d'instruction. Des modifications s'imposent dans tout le réseau collégial pour reconnaître l'importance des apprenants adultes, qui seront probablement intéressés aux études à temps partiel ou à de courtes périodes d'études à temps plein.

Quoique les quelque 560 000 étudiants à temps partiel soient environ six fois plus nombreux que les étudiants à temps plein, les collèges sont en général perçus comme étant d'abord axés sur les besoins des étudiants à temps plein. La situation marginale des étudiants à temps partiel est évidente au niveau de l'orientation et du financement des programmes et services.

Vision 2000 a analysé les constatations du document intitulé *The Barriers Project* (College Confederation, 1989), dans lequel des éducateurs de 31 collèges du Canada avaient identifié les obstacles aux études à temps partiel dans leur établissement. Dans ce rapport, publié en 1989, il était déclaré que le succès des programmes à temps plein avait rendu les décisionnaires aveugles aux besoins des clients à temps partiel.[39]

Tous les collèges ayant participé à l'étude partagent un intérêt commun face à l'amélioration des conditions des étudiants à temps partiel. Ils mentionnaient le besoin d'étudier différentes possibilités au niveau des horaires et des endroits, de faire en sorte que le collège soit responsable des possibilités d'études à temps partiel, de faire connaître ces possibilités d'offrir aux étudiants à temps partiel les mêmes services qu'aux étudiants à temps plein et de mettre au point un système d'évaluation des études ou de l'expérience antérieures.

Vision 2000 est d'avis que le réseau doit mettre de côté les anciennes méthodes et se moderniser face aux besoins des personnes qui n'étudient pas à temps plein. À l'heure actuelle, les cours sont surtout dispensés en classe selon un calendrier fixe. Nous voulons mettre au point un système selon lequel il sera courant pour les étudiants de choisir des unités à partir d'un «menu» de programme, d'accumuler un certain nombre d'unités qui s'ajouteraient les unes aux autres pour former ce que l'on appelle traditionnellement un cours, et d'obtenir un titre collégial après avoir terminé une série de ces «cours». Les unités viseraient les résultats plutôt que le nombre de semaines passées en classe. En outre, elles ne devraient pas nécessairement être offertes dans le milieu traditionnel.

Nous sommes conscients du fait que l'adoption d'une plus grande souplesse dans tout le réseau exigera beaucoup de travail au niveau de l'élaboration des programmes, du perfectionnement des ressources humaines et des méthodes d'enseignement. Nous abordons ces questions dans le chapitre 8

---

39 Confederation College, *The Barriers Project* (Thunder Bay, Ontario: Confederation College of Applied Arts and Technology, 1989), p. 1.

du présent rapport. Vision 2000 est d'avis que les collèges devraient s'orienter dans cette direction et que le moment est venu de faire l'investissement nécessaire.

Des choix plus souples au niveau des programmes amélioreraient les possibilités offertes à tous les apprenants, mais seraient particulièrement avantageux pour les adultes qui étudient à temps partiel, la plupart devant intégrer leurs études à leurs responsabilités familiales et professionnelles. D'autres mesures sont toutefois nécessaires pour aider et encourager les apprenants à temps partiel. De nombreux services des collèges, comme l'orientation professionnelle et la garde d'enfants, ne sont offerts que durant le jour. La disponibilité et le choix des cours sont plus limités pour les étudiants à temps partiel.

Afin d'accorder une plus grande attention aux besoins des apprenants à temps partiel, nous proposons que chaque collège nomme un comité consultatif sur les études à temps partiel. Ce comité aurait des responsabilités à l'échelle du collège, ne serait pas réservé à un programme en particulier et conseillerait le collège quant aux façons d'adapter les programmes et services aux besoins des apprenants à temps partiel. Les collèges pourraient prendre certaines mesures à court terme pour améliorer les possibilités. Les programmes d'éducation des petits comprenant des services de garde à titre de démonstration/enseignement pourraient par exemple être organisés de façon à offrir des services en soirée aux étudiants à temps partiel. D'autres départements comprenant des services offerts par les étudiants sous la surveillance de professeurs pourraient être structurés de façon à fournir leurs services en soirée.

Toutefois, pour que les étudiants à temps partiel aient accès à de meilleurs programmes et services, le financement devra être amélioré. On a souvent mentionné à Vision 2000, dans le cadre de son étude, que le financement était lié à une perspective désuète de ce que les collèges devraient faire.

Les étudiants à temps partiel qui suivent des cours durant le jour produisent, à l'heure, une subvention horaire d'environ 25 pour 100 inférieure à celle des étudiants à temps plein qui sont dans la même classe. Cette différence est compensée, en partie seulement, par les frais de scolarité normalement plus élevés pour les étudiants à temps partiel que pour les étudiants à temps plein. La différence au niveau du financement est en grande partie attribuable au fait qu'on le calcule comme si les professeurs travaillaient aussi à temps partiel, ceux-ci touchant une rémunération horaire inférieure à celle des professeurs à temps plein. En raison de cette différence au niveau du financement, les étudiants à temps partiel sont désavantagés lorsqu'ils essaient de s'inscrire à des cours de jour.

Il faut reconnaître que l'étudiant à temps plein, qui «achète» plusieurs cours en même temps, représente certaines économies d'échelle en termes d'administration et d'élaboration des horaires, par exemple. Il peut par conséquent s'avérer nécessaire, pour que les étudiants à temps partiel soient sur un pied d'égalité avec les étudiants à temps plein, de redresser le financement afin que les étudiants à temps partiel engendrent, proportionnellement, des revenus supérieurs à ceux engendrés par les étudiants à temps plein.

On s'inquiète également du fait que certains collèges pourraient accorder trop d'importance aux recettes de leurs cours du soir et ne pas réinvestir les «profits» dans les programmes à temps partiel et les utiliser plutôt pour subventionner les programmes à temps plein. Par conséquent, les collèges imposent implicitement des restrictions quant à la gamme de services offerts aux étudiants à temps partiel. Ces

restrictions peuvent porter sur les services de soutien ou sur la souplesse en termes de calendrier, de locaux et d'effectifs par classe.

Pour que les collèges puissent répondre davantage aux besoins des étudiants à temps partiel, il faudra modifier les politiques provinciales de financement et la manière dont les collèges répartissent leurs fonds de façon à faciliter et à encourager la restructuration des priorités.

D'autres aspects des études à temps partiel sont abordés dans d'autres chapitres du présent rapport. Au chapitre 6, nous abordons la question de l'évaluation équitable des études et de l'expérience antérieures (les acquis), y compris l'expérience de vie et les équivalences de titres étrangers, et, au chapitre 8, on trouvera les recommandations portant sur le perfectionnement des ressources humaines, pour donner au corps professoral et au personnel des collèges le moyen d'élaborer des stratégies d'enseignement pour les adultes.

**Recommandation 19**

**Afin de mieux répondre aux besoins des apprenants à temps partiel :**

- **chaque collège devrait offrir des possibilités d'apprentissage souples et variées, en ayant recours à diverses méthodes pédagogiques, en offrant des unités sur mesure, des cours à l'extérieur de ses locaux, un choix de dates de début et de fin des cours, et d'autres méthodes innovatrices pour dispenser les programmes nécessaires aux adultes qui étudient à temps partiel;**
- **chaque collège devrait former un comité consultatif sur l'enseignement à temps partiel; et**
- **le financement provincial et l'affectation interne des recettes du collège devraient tenir explicitement compte de la nature et de l'importance des programmes et services dont les apprenants à temps partiel ont besoin.**

# 6

# Les liens avec le monde de l'éducation

## 6.1 Préambule

Une des missions fondamentales des collèges est de «collaborer avec les autres établissements d'enseignement, dans le but d'offrir aux étudiants des possibilités de mobilité sur le plan de l'instruction et de la formation permanente».

Leur offrir des possibilités de mobilité sur le plan de l'instruction veut dire qu'il faut leur donner concrètement les moyens de passer d'un genre d'établissement à un autre, reconnaître leur acquis et leur permettre de progresser sur le plan de l'instruction et du perfectionnement professionnel dans tout l'éventail du monde de l'éducation. Le présent chapitre expose quelques façons d'encourager ces liens. En ce qui concerne Vision 2000, l'offre d'un vaste horizon pédagogique est un élément indispensable de la préparation de notre système d'éducation en prévision du XXIe siècle.

## 6.2 Évaluation de l'acquis à l'échelle du réseau

Selon Vision 2000, il convient de définir une méthode impartiale d'évaluation de l'acquis avant l'admission à un programme collégial. Il y a une large gamme de possibilités d'apprentissage dont il faut tenir compte; il peut aussi s'agir de formation en milieu de travail ou de toute autre méthode de formation non dispensée en établissement. Une telle prise en considération de l'acquis est une des façons de tirer concrètement parti de la formation permanente.

On peut comparer cet acquis à un élément d'actif sur lequel on peut fonder de nouveaux investissements. On encourage ainsi les gens à poursuivre leurs études en appréciant à sa juste valeur le bagage des candidats. Cette juste évaluation est importante pour la clientèle d'apprenants, pour les établissements d'enseignement de même que pour les employeurs et les organismes qui pourvoient à des certificats ou permis professionnels.

établissements d'enseignement de même que pour les employeurs et les organismes qui pourvoient à des certificats ou permis professionnels.

En outre, l'évaluation de l'acquis encouragera probablement les Ontariens à reprendre des études formelles. Le temps passé, en dehors du travail, à acquérir de nouvelles connaissances constitue souvent une lourde charge personnelle. Les incitations financières ont aussi une influence sur la décision d'entreprendre des études collégiales, notamment l'aide financière à la formation et les congés d'études payés. Cependant, de telles incitations financières ne peuvent compenser les particuliers pour le fait d'être obligés de rabâcher ce qu'ils savent déjà parce que le système n'en tient pas compte.

La mise en oeuvre d'une évaluation uniforme et systématique de l'acquis facilitera la tâche des particuliers et des entreprises. Une telle évaluation est en effet un facteur capital dans les décisions en matière d'admission et de reconnaissance des équivalences; elle facilite également le placement judicieux des étudiants dans les programmes, ainsi que la mise au point de programmes d'études sur mesure. Pour ce qui est des employeurs et des entreprises qui pourvoient à des certificats ou permis professionnels, une évaluation précise, équitable et relativement peu chère joue un rôle important dans les prises de décisions concernant les embauchages ou la protection de l'intérêt public.

Vision 2000 appuie l'établissement d'un système équitable et universellement accessible d'évaluation de l'acquis dont découleraient les avantages suivants :

- encourager les inscriptions en permettant la prise en considération des acquis sur le plan de la formation, dans le dessein de réduire à la fois le temps et les efforts redondants nécessaires pour obtenir un titre officiel;
- favoriser la souplesse du système d'éducation en offrant de nouvelles possibilités d'octroi de crédits pour des connaissances acquises dans des domaines différents et provenant de sources différentes, par exemple l'expérience professionnelle ou la formation dispensée en dehors des établissements;
- favoriser le traitement impartial des étudiants cherchant à obtenir des crédits en reconnaissance de leur acquis, et ce, au moyen d'évaluations professionnelles, uniformes et non discriminatoires;
- constituer un point de départ pour un éventail complet de services d'évaluation, y compris le placement dans les cours et les programmes ainsi que des conseils pédagogiques sur mesure visant à permettre aux étudiants d'accéder à un programme d'études et de le réussir;
- permettre aux collèges de mieux répondre aux besoins des travailleurs salariés en améliorant sensiblement les rapports entre les lieux de travail et les études formelles;
- faciliter le passage d'un établissement à un autre (et d'un territoire de compétence à un autre) en procurant un moyen d'évaluer l'équivalence des crédits et des niveaux d'instruction;
- réduire la discrimination contre certains groupes, comme les femmes qui réintègrent la population active, ainsi que les immigrants, qui ont une formation et une expérience difficiles à évaluer par les employeurs et qui ne pourraient prouver leur compétence selon des normes reconnues.
- permettre à un large éventail d'établissements actuellement engagés dans des efforts ponctuels et dispendieux pour évaluer cet acquis d'économiser du temps et de l'argent en

établissant un réseau de spécialistes capables d'utiliser systématiquement des antécédents et d'autres moyens dans ce but;

- faciliter l'évaluation du niveau d'instruction aux établissements qui trouvent cet exercice prohibitivement cher ou qui n'ont pas la compétence nécessaire pour le mener à bien;
- protéger l'intérêt du public en assurant le respect des normes de compétence, notamment dans le domaine des professions nécessitant l'obtention d'un certificat ou d'un permis, sans perdre des personnes qualifiées ni les obliger à reprendre inutilement leur formation;
- constituer un moyen important, pour le corps enseignant et le personnel des collèges et des autres établissements publics, de s'engager dans un processus de formation permanente fondée sur leur propre expérience.

## Le Groupe d'étude sur l'accès

Le récent rapport du Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers en Ontario[40] donne une analyse détaillée des problèmes concernant l'évaluation de l'acquis. Il se penche particulièrement sur la façon de définir une telle évaluation, ainsi que sur les progrès accomplis à ce sujet dans d'autres territoires de compétence. Quoique le Groupe d'étude se soit d'abord concentré sur l'accès aux professions et aux métiers, particulièrement pour ceux qui ont une expérience ou des titres acquis à l'étranger, ses analyses et ses conclusions s'appliquent également bien, dans la plupart des cas, aux établissements d'enseignement de l'Ontario. Heureusement, ce groupe a essayé, explicitement, de prendre en considération une vue d'ensemble de l'évaluation des acquis. Résultat : il a produit une mine de données et d'avis généraux sur laquelle on peut bâtir fructueusement.

Le Groupe d'étude s'est penché sur les deux principaux aspects de l'évaluation des acquis : les études formelles et l'apprentissage fondé sur l'expérience.

***Évaluation de l'instruction antérieure*** : Selon le Groupe d'étude, on constate en Ontario que «les méthodes d'évaluation de l'acquis des candidats démontrent des lacunes persistantes, réelles ou virtuelles».[41]

Le groupe a cerné les problèmes suivants : la reconnaissance insuffisante des titres, les normes arbitraires, l'utilisation d'évaluations extérieures non exhaustives, l'utilisation de systèmes étrangers de sanction qui laissent à désirer, les conventions de réciprocité non fiables, l'absence totale d'évaluation de la formation étrangère dans certains cas, les contradictions dans la prise en considération des facteurs externes, l'utilisation injustifiée d'examens pour confirmer les équivalences, les conflits d'intérêts, le chevauchement des compétences, les conditions arbitraires en matière d'inscription dans le territoire de résidence antérieur, le refus pour cause d'incertitude et le manque de précision et d'orientation dans les évaluations.

Les collèges ne sont pas à l'abri de ces problèmes. En effet, le Groupe d'étude dit que «tous les collèges communautaires de l'Ontario semblent tenir compte de l'acquis antérieur ou l'évaluer d'une

---

40 Task Force on Access to Professions and Trades in Ontario, *Access!* (Toronto: Ontario Ministry of Citizenship, 1989).

41 Ibid., p. 95.

manière ou d'une autre, mais que les programmes d'évaluation ne sont pas bien mis en évidence ni administrés de façon systématique. Le Groupe d'étude remarque également que «l'absence d'une évaluation convenable de l'acquis antérieur peut pratiquement réduire à néant tout ce qu'un individu a ... acquis antérieurement et peut le forcer à recommencer à zéro un programme entier de formation ou, à suivre un stage de recyclage en Ontario qui n'est pas toujours nécessaire. Cela est non seulement source de frustration, mais encore de gaspillage de ressources».[42]

***Évaluation de l'expérience antérieure*** : L'évaluation des connaissances tirées de l'expérience est un moyen éventuellement important d'octroyer des équivalences pour un grand éventail de compétences acquises par le biais d'un emploi, en suivant des cours de formation administrés ou parrainés par un employeur, en participant à des activités bénévoles ou comme autodidacte.

Mais, comme le fait remarquer le Groupe d'étude, le critère sur lequel repose l'évaluation doit être le même que celui qui s'applique à l'évaluation de l'acquis antérieur. Il soutient que l'évaluation du savoir tiré de l'expérience doit «tenir compte de façon rigoureuse et détaillée du savoir accumulé» et que cette évaluation «doit être axée sur les compétences réellement acquises par l'individu et non se limiter tout simplement à la durée ou au contenu de l'apprentissage au travail de l'individu. Autrement dit, ce genre d'évaluation vise la qualité de l'apprentissage au travail et non sa quantité».[43]

Les établissements postsecondaires de l'Ontario commencent à relever le défi que présente l'évaluation de l'expérience antérieure mais, toujours selon le Groupe d'étude, «la reconnaissance du savoir acquis par apprentissage au travail ne s'est pas réalisée d'emblée dans les collèges et universités. De fait, l'enseignement officiel forme un milieu fortement structuré qui tend à ne pas reconnaître ou attester facilement le savoir n'émanant pas de ce milieu ou non réglementé par ce milieu».[44] Le Groupe d'étude a néanmoins remarqué que ces établissements commencent à comprendre qu'on peut se former de manière solide et utile ailleurs que dans les établissements d'enseignement officiellement reconnus. Il semblerait que l'évaluation des acquis expérientiels dans les collèges s'effectue à la petite semaine et ne revêt que rarement une forme officielle.

Le Groupe d'étude a aussi mis l'accent sur le fait qu'il existe des moyens efficaces pour évaluer les connaissances tirées de l'expérience dans le but d'accorder des équivalences et des certificats ou permis professionnels. Il en donne comme preuve les systèmes déjà en place dans d'autres territoires de compétence.

## Les autres territoires de compétence

Ce n'est pas qu'en Ontario qu'on cherche à recruter des étudiants adultes, en particulier dans le monde du travail. Le Groupe d'étude attire favorablement l'attention sur des mesures innovatrices prises récemment au Royaume-Uni, au Québec et en Colombie-Britannique.

---

42 Ibid., p. 119.

43 Ibid., p. 107.

44 Ibid., p. 111.

Au Royaume-Uni, le *Council for National Academic Awards* a établi le *Credit Accumulation and Transfer Scheme (CAT)* en 1984. Il s'agit d'un plan dont le but est de permettre d'obtenir des diplômes au moyen de crédits octroyés pour des cours suivis dans différents établissements et de crédits octroyés pour les connaissances tirées de l'expérience. On peut ainsi obtenir un crédit pour des études faites dans un centre de formation industrielle ou dans le cadre du programme d'éducation et de formation d'une société. Chaque unité de cours est notée en fonction de la qualité des résultats obtenus lors de l'évaluation; toutes les unités de cours réussies et les notes figurent sur un bulletin. On peut obtenir des diplômes de premier et de deuxième cycle en accumulant les crédits appropriés. Le Groupe d'étude fait remarquer que «l'effet centralisateur du plan CAT a permis d'engendrer un produit qui ressemble fortement à un dossier de formation cumulatif transférable dans lequel se trouvent réunies, grâce à des critères et des stratégies d'évaluation communs, les données relatives à l'instruction et au savoir acquis au travail».[45]

Le Québec a adopté, en 1984, une méthode d'évaluation exhaustive des connaissances acquises, qu'utilisent ses collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP). Cette méthode comporte trois éléments. Tout d'abord, la province a formé un comité directeur provincial à la composition très diversifiée. Ce comité a eu la responsabilité de déterminer des objectifs, ainsi que des orientations générales en matière de mise en oeuvre, d'organisation et de financement du programme. La deuxième étape a consisté en l'établissement d'un service d'aide technique, financé par la province, visant à conseiller et à appuyer tous les niveaux du programme d'évaluation des acquis. Finalement, chaque collège a eu la responsabilité de former une équipe d'évaluation des acquis, composée d'un administrateur, d'un évaluateur-conseil et de conseillers spécialisés du corps enseignant.

Un examen du système québécois, contenu dans le rapport intitulé *The Barriers Project*, qui traite des obstacles aux études à temps partiel, en explique les objectifs en faisant remarquer que, dès le début, les collèges ont voulu mettre sur pied un système d'évaluation des acquis qui serait digne de confiance (fondé sur des évaluations valides et fiables), exhaustif (utilisant diverses méthodes existantes), largement accessible et relativement peu coûteux.[46]

La Colombie-Britannique a combiné l'évaluation de l'acquis avec un système de banque de crédits. La *B.C. Educational Credit Bank* a été établie, par voie législative, dans le cadre de la *B.C. Open Learning Agency*. Les étudiants peuvent obtenir des crédits à valoir pour des grades, des diplômes ou des certificats en fonction de l'évaluation de leurs acquis antérieurs. Ces crédits peuvent se fonder sur des compétences et des connaissances acquises au moyen d'une combinaison d'études indépendantes ou de voyages, de l'exercice de fonctions professionnelles, d'un enseignement structuré, d'une formation ne donnant normalement pas droit à un transfert de crédits - y compris l'instruction et la formation parrainées par des employeurs ou des associations - et d'activités communautaires bénévoles.

---

[45] Ibid., p. 134.

[46] Confederation College, *The Barriers Project* (Thunder Bay: Confederation College of Applied Arts and Technology, 1989).

## Le réseau de l'évaluation de l'acquis antérieur

Il est temps pour l'Ontario de donner une assise solide à l'évaluation des acquis. Les obstacles actuels se situent davantage au niveau de l'inertie et du manque de volonté des établissements qu'au niveau du manque de précédents fonctionnels ou pratiques. L'évaluation des acquis peut se faire, et d'ailleurs d'autres territoires de compétence la pratiquent déjà avec un certain succès.

Après avoir examiné les besoins de l'Ontario, le Groupe d'étude sur l'accès recommande la constitution d'un organisme spécialisé centralisé, dont la responsabilité primordiale consisterait en l'évaluation des acquis, qu'ils découlent d'études formelles ou de l'expérience, et en la définition de leurs équivalences pédagogiques. Le Groupe d'étude soutient qu'une démarche centralisée est la façon la plus économique de réunir les ressources et les compétences nécessaires ainsi que la meilleure façon d'obtenir une évaluation de qualité. Il fait également remarquer qu'un organisme central réduirait le dédoublement du travail qu'effectuent les organismes d'agrément et les établissements d'enseignement en essayant d'évaluer tout seul les acquis des différents candidats, et qu'en outre il permettrait d'uniformiser le traitement de ces derniers.

Le Groupe d'étude a élaboré un modèle d'évaluation des acquis dans le but de résoudre un certain nombre de problèmes. Une de ses principales préoccupations est que, pendant le triage initial des candidats, l'évaluation de l'équivalence soit accessible, normalisée et équitable. Il explique que l'évaluation de l'équivalence est l'étape du processus qui est la plus problématique, la plus difficile, la moins uniformisée et celle qui présente les risques d'abus les plus élevés.[47] C'est cette étape qu'il importe, à son avis, de confier à un organisme spécialisé, bien structuré et autonome.

Vision 2000 souhaite aussi que tout mécanisme d'évaluation des acquis desserve le plus grand nombre et offre un service professionnel, convenable et impartial. Nous estimons que le réseau proposé d'évaluation de l'acquis antérieur pourra vraiment satisfaire les besoins des Ontariens. Nous approuvons le principe organisationnel de ce réseau, qui vise à assurer la coordination centrale d'une évaluation décentralisée et d'une dissémination de l'information.

Le Groupe d'étude décrit brièvement cinq caractéristiques du réseau :

- il aura le pouvoir de déléguer sa responsabilité quant aux méthodes et à l'administration de l'évaluation;
- des comités consultatifs serviront à élaborer des normes de compétence en faisant appel à la participation des organismes concernés qui octroient des titres;
- les comités consultatifs représentatifs faciliteront la tâche des évaluateurs en leur donnant des conseils sur les équivalences;
- il y aurait un droit général à la révision des évaluations; et
- l'organisme devra être dirigé par un conseil d'administration indépendant et entièrement représentatif.

---

47 Ibid., p. 156.

Le Groupe d'étude recommande une démarche évolutive conforme à la perspective adoptée par Vision 2000. Il est prévu que la mise en place du réseau proposé s'étalera sur une période de trois ans, pendant laquelle on précisera les méthodes et les normes d'évaluation. Subséquemment, les évaluations du réseau, qui proviendront le plus souvent, prévoit-on, d'un bureau local d'évaluation, seront irrévocables. Ce procédé de mise en place graduelle et axée sur les personnes intéressées convient entièrement à Vision 2000. En fait, l'instauration simultanée du réseau, de la normalisation des programmes collégiaux (CSAC) ainsi que des autres organismes de médiation et de coordination que propose Vision 2000 favorisera grandement l'émergence d'une démarche axée sur les apprenants dans le domaine de la formation permanente.

**Recommandation 20**

**La province doit établir le réseau d'évaluation de l'acquis antérieur proposé par le Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers en Ontario en permettant de façon expresse aux collèges de l'Ontario de participer à la planification, à la mise en oeuvre et au fonctionnement de ce système.**

## 6.3 Les collèges et les écoles

Par le passé, les collèges et les écoles ont fonctionné plus ou moins de façon isolée. Cela est depuis peu en voie de changer, mais Vision 2000 estime qu'il faut faire encore plus pour décloisonner les deux réseaux. Nous avons examiné les moyens d'améliorer la coordination entre les écoles secondaires et les collèges tout en maintenant l'intégrité de leurs mandats respectifs.

Nous sommes convaincus que la conjoncture sociale et économique exige qu'une plus grande proportion de la population ontarienne obtienne une instruction et une formation dépassant le niveau de l'enseignement secondaire. Il sera nécessaire d'augmenter le taux de maintien des écoles secondaires et de favoriser la transition des élèves vers des études plus poussées si nous voulons produire une main-d'oeuvre plus instruite et mieux formée. Pour atteindre un tel but, il faudra augmenter le taux d'inscription aux programmes collégiaux des diplômés du secondaire aussi bien que des adultes.

Si un plus grand nombre et une plus grande proportion des élèves du secondaire ne continuent pas leurs études dans des collèges, il est très probable que leurs débuts sur le marché du travail feront ressortir leur besoin d'une instruction plus poussée. Par conséquent, la question porte non pas sur l'éventualité de leur retour aux études, mais sur le moment où ils le feront. La grande proportion des diplômés du secondaire qui sont admissibles à des programmes collégiaux, mais qui ne s'y inscrivent pas, donne aux collèges l'occasion remarquable de favoriser l'émergence d'une main-d'oeuvre mieux formée.

Les données relatives à 1986 indiquent que 32 pour 100 des élèves de la 9e année quittent le secondaire sans diplôme.[48] Parmi ceux qui terminent la 12e année, moins de un sur cinq (19,1 pour 100) s'inscrit immédiatement à un programme collégial. En outre, 9 pour 100 des titulaires du diplôme d'études secondaires supérieures (c.-à-d. la 13e année) vont dans un collège. Quoique les inscriptions aux cours d'apprentissage soient sorties du marasme du milieu des années 80 (pour revenir au niveau de 1981), les taux de ceux qui les terminent ont diminué.

L'un des obstacles à l'augmentation du nombre et de la proportion des élèves du secondaire qui choisissent de suivre un programme d'études postsecondaires dans un collège est, semble-t-il, le fait que les élèves du secondaire manquent d'information sur les collèges, sur la diversité des programmes collégiaux et des débouchés qu'ils ouvrent, ainsi que sur les possibilités de formation avancée. Il faut que les élèves obtiennent suffisamment de renseignements à l'école secondaire pour leur permettre de prendre une décision éclairée quant à leur avenir.

L'information limitée que les élèves du secondaire reçoivent au sujet des programmes collégiaux peut en amener quelques-uns à décider de ne pas aller au collège ou à constater à la fin de leurs études secondaires qu'ils n'ont pas les préalables requis pour s'inscrire au collège de leur choix. Cette situation risque également de renforcer le parti pris de certains élèves en faveur des universités. Dans la prochaine section, nous parlerons du rapport entre les collèges et les universités et des façons de multiplier les possibilités de formation avancée pour les collégiens.

Comme autre obstacle à la réussite de beaucoup d'étudiants, mentionnons l'insuffisance de leur niveau de scolarité par rapport à celui dont ils ont besoin pour mener à bonne fin leurs études postsecondaires. Le taux d'abandon des collèges - en moyenne, supérieur à 40 pour 100 - se retrouve dans les autres territoires de compétence, mais il représente néanmoins un domaine qui est susceptible d'amélioration. Quoique le manque de préparation des élèves quittant le secondaire ne soit pas le seul facteur d'abandon (certains quittent pour un emploi, par exemple), les difficultés scolaires sont probablement un facteur important dans un grand nombre de cas. Nous avons discuté au chapitre 5 de la nécessité d'offrir et de financer des programmes d'études préparatoires, mais nous croyons qu'il faudra déployer de plus grands efforts pour favoriser la collaboration entre les réseaux scolaire et collégial afin de faciliter le passage des élèves de l'école au collège.

Le manque de collaboration entre les réseaux scolaire et collégial peut être la cause des taux importants de décrochage dans les écoles secondaires, ainsi que dans les collèges. Certains élèves, surtout au niveau général, risquent de quitter l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme, parce qu'ils ne voient aucune carrière qui serait susceptible de les intéresser et qu'ils n'ont pas une idée nette des autres occupations auxquelles ils pourraient se livrer et des façons d'y accéder.

À notre avis, il serait utile d'établir un lien mieux défini et plus cohérent entre les programmes d'études des écoles et des universités, afin de pouvoir retenir les étudiants dans les écoles secondaires et les collèges. Les programmes combinés entre écoles et collèges et un apprentissage plus précoce sont des exemples de mesures qui pourraient donner aux jeunes des possibilités d'explorer d'autres débouchés

---

48 Tiré de «Stimulating Statistics», conférence de l'ACAATO, février 1990.

intéressants au cours de leur dernière année à l'école secondaire et servir de pivot pour l'éducation permanente.

## Intensification des liens entre les écoles et les collèges

Lors de la création des collèges, pendant les années 60, le gouvernement a annoncé son intention de regrouper des représentants des écoles, des collèges et des universités en un comité mixte des programmes d'études pour chaque collège. Ces comités, qui auraient été chargés d'examiner les façons d'intégrer les programmes d'études à divers niveaux, n'ont jamais vu le jour. Cependant, au cours des dernières années, les conseils scolaires et les collèges ont pris des mesures pour favoriser la collaboration.

En 1989, le ministère de l'Éducation et celui des Collèges et Universités ont publié conjointement un «plan» relatif aux liens entre les écoles et les collèges qui encourage la collaboration à l'échelon local et donne une description générale des modalités d'élaboration et de mise en oeuvre d'ententes d'«articulation». En 1990, le ministère de l'Éducation a annoncé la création d'un fonds de 910 000 $ pour promouvoir les liens entre les écoles et les collèges. En outre, l'établissement par le ministère de l'Éducation d'un programme commun jusqu'en 9$^{e}$ année et la mise sur pied d'un programme d'études plus spécialisé à partir de la 10$^{e}$ année faciliteront sans doute la création de liens plus étroits entre les deux réseaux.

À l'heure actuelle, il y a des exemples de mesures utiles qui démontrent les avantages éventuels d'une plus grande collaboration entre les écoles secondaires et les collèges. Parmi les objectifs d'un tel partenariat, mentionnons :

- l'élaboration de programmes d'études complémentaires relatifs à des sujets bien précis, ainsi qu'à des services comme l'orientation professionnelle;
- l'élaboration de techniques innovatrices visant la mise sur pied et la prestation des programmes et des services;
- l'élaboration de programmes coopératifs et mutuellement avantageux visant le perfectionnement des ressources humaines des collèges et des écoles secondaires;
- la coordination et la diffusion de l'information.

Vision 2000 appuie la création de liens plus étroits entre les écoles et les collèges. Nous estimons qu'il y a possibilité d'aller plus loin dans plusieurs domaines.

Il serait souhaitable de tisser des liens bien définis et cohérents pour les programmes entre les écoles et les collèges, afin de favoriser l'éducation permanente. Cette orientation s'avère particulièrement nécessaire pour venir en aide aux élèves de tous les niveaux du secondaire qui ne sont pas certains dans quelle profession se lancer. Nous croyons que la création de liens plus étroits entre les programmes d'études pour offrir des possibilités plus accessibles dans l'immédiat inciterait un plus grand nombre d'étudiants à examiner les options offertes par les collèges. L'initiative prise récemment par le ministère de l'Éducation de créer un nouveau programme d'études pour les écoles secondaires est une bonne occasion de collaboration. Il est essentiel de faire participer le personnel des collèges à ce processus.

L'adoption de programmes coopératifs, comme la combinaison d'études secondaires et postsecondaires, ouvre des perspectives prometteuses. Par exemple, dans un système offrant la

spécialisation au cours des dernières années du secondaire, un élève pourrait s'engager dans un programme de quatre ans commençant seulement avec des cours du niveau secondaire, puis introduisant des cours collégiaux dans le courant de la deuxième année et d'autres dans le courant de la troisième année, et ne comportant que des cours collégiaux pendant la dernière année. Un tel programme, suivi avec succès, pourrait donner droit à la fois à un diplôme d'études secondaires et à un titre collégial.

Une autre forme de programmes coopératifs combinerait l'école et le travail. En plus des programmes coopératifs actuels qui procurent des crédits aux élèves du secondaire, le Programme d'apprentissage au secondaire, né d'une décision commune du ministère de l'Éducation et du ministère de la Formation professionnelle, repose sur la collaboration d'un conseil scolaire, d'un collège et des employeurs de la région (par exemple le Conseil de l'éducation de Durham, le collège Durham et les employeurs de la région de Durham). Le programme donne à un groupe choisi d'élèves la possibilité d'apprendre à la fois en suivant des cours (à l'école secondaire et ensuite au collège) et en milieu de travail sous l'égide du ministère de la Formation professionnelle. Les jeunes qui terminent le programme avec succès obtiennent leur diplôme d'études secondaires, et des centaines d'heures d'apprentissage sont portées à leur crédit.

Les collèges doivent encourager les possibilités de combiner un emploi et des études. Étant donné qu'une proportion considérable d'élèves occupent un emploi dès la fin du secondaire (avec ou sans diplôme) les collèges doivent les traiter comme un groupe important dont les besoins pourraient être mieux satisfaits. La modification des horaires et des modalités de financement visant à encourager les études à temps partiel et la diversification des modes d'enseignement seront importantes aux yeux des apprenants qui sont indécis ou anxieux au sujet de leur retour aux études.

La collaboration dans le domaine du perfectionnement des ressources humaines peut s'appuyer sur un champ considérable d'interventions possibles. Par exemple, il y a, semble-t-il, un besoin et un désir véritables - chez certains membres du corps enseignant des collèges aussi bien que des écoles secondaires - d'en venir à une meilleure appréciation et à une meilleure compréhension réciproques. La coopération pourrait commencer par un échange de renseignements sur les programmes d'études et les options de cours qui sont actuellement disponibles, ainsi que par un échange de données sur les besoins et les aspirations des élèves, lesquelles données sont nécessaires pour la planification des programmes. Une telle information pourrait permettre des interventions communes en matière d'orientation professionnelle, telles que le North York Career Centre, qui comprend le Conseil de l'éducation de North York, la Community Out Reach and Education Foundation, le COSTI-Education Centre, Emploi et Immigration Canada, le Jewish Vocational Services, l'Université York et le collège Seneca, ou les centres d'orientation professionnelle mis sur pied conjointement par la ville de Toronto, le Conseil de l'éducation de Toronto et le collège George Brown.

En outre, il existe des interventions communes de portée plus restreinte dans le domaine du perfectionnement professionnel, qu'il y aurait lieu d'élargir. Mentionnons, entre autres, un programme annuel d'ateliers sur divers sujets, auquel participent le collège Durham, la Durham Elementary Teachers Association et la section n$^{o}$ 17 de l'Ontario Secondary School Teachers Federation. De même, un programme mixte de journées de formation aux affaires, qui bénéficie du concours de la chambre de commerce de Mississauga, du Conseil de l'éducation de Dufferin-Peel, du collège Erindale (affilié à

l'Université de Toronto) et du collège Sheridan, a suscité l'échange d'information non seulement entre les enseignants de différents établissements, mais aussi entre de nombreuses entreprises de la région.

Les orienteurs du secondaire passent, aux yeux du personnel des collèges, pour être enclins à préférer les universités et pour être souvent à court des renseignements les plus élémentaires sur d'autres possibilités. Cela se comprend quand on pense à l'ampleur et à la variété des programmes des collèges, mais ces derniers ont néanmoins un rôle à jouer pour mieux informer les élèves du secondaire. Pour cela, il faudra peut-être que les collèges aident les orienteurs des écoles secondaires à repenser leur discipline pour mettre davantage l'accent sur les possibilités non universitaires, non seulement auprès de ceux qui ne sont pas admissibles à l'université, mais aussi pour le vaste éventail des élèves qui visent l'université, les collèges ou l'entrée immédiate sur le marché du travail.

**Recommandation 21**

**Le ministère de l'Éducation, peut-être par l'intermédiaire du Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant qui a été récemment fondé, doit assurer que tous les programmes de formation des enseignants (aussi bien avant leur entrée en fonction qu'après) comprennent des éléments qui leur donnent une connaissance approfondie des services pédagogiques offerts par les collèges. En particulier, l'information sur les collèges doit être un élément explicite de la formation professionnelle des orienteurs, des enseignants et des directeurs d'écoles.**

Vision 2000 voit avec satisfaction l'intensification récente des liens entre les écoles secondaires et les collèges à l'échelon local. À notre avis, l'efficacité des ententes conclues à l'échelon local profitera de la coordination entre le réseau secondaire et le réseau collégial à l'échelon provincial. Cela est particulièrement opportun du fait que le ministère de l'Éducation est en passe d'élaborer de nouvelles lignes directrices pour le programme d'études des écoles secondaires. Il est impératif d'avoir une plus grande coordination au niveau provincial pour assurer le maintien de la tendance vers l'établissement de liens plus étroits entre les écoles et les collèges au niveau local, et pour inciter un plus grand nombre d'élèves à terminer leurs études secondaires et poursuivre leurs études dans un collège.

**Recommandation 22**

**Il serait souhaitable que le ministère de l'Éducation et celui des Collèges et Universités fondent ensemble un conseil de coordination provincial des écoles et des collèges composé de représentants de tous les groupes d'intéressés des réseaux secondaire et collégial, pour consolider les liens entre les écoles et les collèges et promouvoir les initiatives à l'échelon local.**

Ce conseil exercerait les fonctions suivantes :

- fournir un lieu propice à la coordination des programmes d'études;
- faciliter la collaboration des écoles et des collèges dans l'élaboration des nouveaux programmes d'études;
- publier régulièrement un recueil d'ententes d'«articulation» des deux réseaux et encourager l'élaboration d'ententes innovatrices (comme les programmes communs);
- fournir un cadre propice à la coordination des communications visant à donner aux élèves des renseignements plus pertinents et plus accessibles au sujet des normes d'obtention du diplôme d'études secondaires et des normes d'admission aux collèges;

- élaborer des stratégies favorisant la coordination des mesures de collaboration, à l'échelon local ou régional, par l'entremise de comités régionaux (ou tout autre aménagement administratif) comprenant le personnel des écoles secondaires et des collèges.

Les comités de coordination locaux pourraient encourager les collèges et les conseils scolaires à collaborer en vue d'augmenter le nombre et la portée des ententes d'«articulation» officielles[49] : coordonner des ententes officieuses en matière de progression, élaborer des interventions communes en matière de perfectionnement professionnel, comme les échanges d'enseignants, et faciliter des mesures favorisant l'accès et la réussite des élèves.

Faire en sorte que les liens profitent aux élèves des écoles secondaires grâce à une coordination efficace à l'échelle de la province est un point important. Un autre pas en avant, cependant, consiste à permettre aux conseils scolaires et aux collèges d'évaluer les besoins et les réalisations, d'entreprendre la planification et l'évaluation et d'adopter des plans d'action. Le fait de créer de meilleures liaisons sur papier est une condition nécessaire, mais non pas suffisante, pour atteindre le but d'un meilleur accès et de meilleurs taux de réussite. Le premier pas vers la réalisation de ces buts est l'établissement des mécanismes de collaboration à l'échelon local.

En se concentrant sur les liens entre les écoles et les collèges, le conseil vise à permettre aux élèves et aux étudiants de réaliser leurs aspirations en matière d'éducation d'un bout à l'autre de l'éventail des choix. La nature et l'étendue des options à leur disposition dépendent du travail que les écoles et les collèges font de concert avec les universités dans le dessein d'élargir et de clarifier les horizons pédagogiques de l'Ontario.

## 6.4 Les collèges et les possibilités de formation avancée

Dans la présente section, nous nous penchons sur deux questions. D'abord, est-il nécessaire d'élargir et d'améliorer les possibilités qu'ont les étudiants et les diplômés des collèges de poursuivre une éducation plus avancée dont une partie serait du niveau d'un grade? Ensuite, si le besoin se fait sentir, comment pouvons-nous y répondre? Par «formation avancée», nous entendons une instruction qui combine la solide assise pratique des programmes professionnels collégiaux à une fondation tout aussi solide sur le plan théorique et analytique.

Les collégiens ont maintenant un accès limité à la formation avancée de deux façons : en combinant des études collégiales et universitaires, principalement par l'entremise d'un programme de formation avancée dans une université, ou en suivant certains cours choisis offerts par les collèges après l'obtention du diplôme. À l'heure actuelle, les collèges ontariens n'offrent pas de programmes menant à un grade.

---

[49] On trouvera un examen des diverses formes et des exemples d'ententes d'articulation officielles dans Jo Oppenheimer, «The Relationship Between Schools and Colleges», dans *Colleges and the Educational Spectrum. Colleges and Schools. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), pp. 60-66.

## Possibilités actuelles

***Combinaison d'études collégiales et universitaires*** : L'inscription à l'université est une façon pour les étudiants et diplômés de collèges de poursuivre leurs études. En 1986-1987, 3,4 pour 100 (1 362) des nouveaux étudiants inscrits aux universités ontariennes avaient déjà fréquenté un collège.

Vision 2000 a commandé un sondage des collèges pour déterminer les modalités existantes permettant de faciliter la transition des collégiens à l'université.[50] L'étude a révélé une augmentation, au cours des dernières années, du nombre de ces ententes. Selon les réponses, il y avait 27 ententes conclues pour des programmes particuliers, dont 23 portaient sur les équivalences (c'est-à-dire, comptaient pour l'obtention d'un diplôme) et 4 sur les programmes offerts à la fois par un collège et par une université. Des 27 ententes, 17 avaient été conclues depuis 1971, dont 11 dataient de 1988-1989. Douze collèges participaient à ces ententes. On s'apprête à mettre en place ou à négocier d'autres ententes, qui porteront à 14 le nombre de collèges en ayant conclu.

D'ordinaire, les ententes sont conclues entre une université et un collège dans un domaine particulier. Cependant, certaines universités, comme Lakehead et l'Université Laurentienne, ont établi des règles prévoyant l'octroi de crédits pour des cours entrant dans des programmes offerts dans des collèges désignés de toute la province. Dans le domaine de l'éducation des petits, deux universités ont conclu des ententes avec plus d'un collège. La plupart des ententes visent le domaine des arts libéraux ou les domaines liés au secteur tertiaire. Près de la moitié de toutes les ententes portent sur trois domaines - à savoir, l'éducation des petits, les études commerciales et les programmes de formation générale d'arts et de sciences.

Près d'un tiers des ententes ont été conclues avec l'université de Windsor. Un autre tiers des ententes a été conclu avec des universités américaines. Il y a ici deux facteurs importants : certains collèges sont situés à proximité d'universités américaines qui sont habituées aux transferts entre les collèges et les universités.

Pour évaluer l'effet des ententes portant sur des programmes particuliers, l'étude a comparé les crédits accordés aux collégiens en vertu de ces ententes aux dispositions générales visant les crédits octroyés pour des études collégiales dans les programmes des universités de l'Ontario. En l'absence d'entente officielle conclue avec un collège en rapport avec un programme précis, le nombre maximal de crédits accordés aux collégiens s'inscrivant à une université est de 5 crédits, soit l'équivalent d'une année d'université, à condition de répondre à des exigences particulières. L'étude a révélé qu'en général les collégiens ont droit à un plus grand nombre de crédits lorsqu'il y a des ententes visant des programmes particuliers. Elle révèle également que, lorsque ces ententes sont conclues avec des universités américaines, elles donnent droit à un plus grand nombre de crédits pour les cours suivis dans un collège

---

50 Robert Alexander Marshall, «College-University Linkages in Ontario: Questionnaire Results» dans *Colleges and the Educational Spectrum. Colleges and Universities. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989). Dix-neuf des 22 collèges ont répondu au sondage. Le Conseil des universités de l'Ontario a également rassemblé des données sur les liens entre les collèges et les universités qu'il y aura lieu de comparer aux données compilées par Marshall.

que dans le cas des ententes conclues avec les universités ontariennes. (Nous n'avons pas comparé les programmes d'études des universités américaines et ontariennes.)

Selon les répondants, la raison principale des ententes conclues avec une université est qu'elles rendent les programmes collégiaux plus intéressants pour les étudiants éventuels et qu'elles sont une façon d'augmenter les inscriptions à des programmes particuliers. Une autre raison souvent invoquée est le fait que ces ententes sont considérées comme des moyens de permettre à chaque établissement de mettre ce qu'il y a de mieux au service de l'éducation et de la formation des étudiants.

Les répondants ont fait remarquer qu'en général ni les ententes en matière d'équivalences ni les ententes en matière de programmes communs n'ont nécessité de changements importants dans la nature des programmes collégiaux. Selon certains, on peut cependant mentionner l'importance accrue placée sur l'esprit d'analyse et la communication. Il semble que la conclusion d'autres ententes avec les universités n'empêcherait pas les collèges de répondre aux besoins de ceux qui cherchent la formation professionnelle offerte depuis toujours par les collèges, bien que la difficulté de maintenir l'aspect distinctif des programmes collégiaux sera proportionnelle à la recherche d'équivalences.

Quoique encourageantes sous certains aspects, ces conclusions permettent d'entrevoir de sérieuses lacunes dans ce qu'on pourrait appeler le modèle bilatéral ou le laissez-faire qui prévaut lors de l'élaboration d'ententes entre les collèges et les universités. Cette démarche, n'a offert qu'un nombre limité et inégal de possibilités pour les diplômés de collèges qui souhaitent s'inscrire dans une université ontarienne. Les ententes se limitent à quelques programmes seulement, et elles sont rares dans le domaine de la technologie. Pour la plupart, les ententes conclues pour un programme particulier ne visent que un ou deux collèges, mais pas tous les autres collèges qui offrent ce même programme. Par ailleurs, les collèges ont tendance à ne négocier une entente qu'avec une seule université, ce qui les oblige à refaire les mêmes démarches lorsqu'ils veulent étendre l'entente à d'autres universités.

***Formation avancée dans les collèges :*** Dans certains programmes, comme les sciences de la santé, les collèges offrent des cours après l'obtention du diplôme. Ces études ne sont que de courte durée, normalement d'au plus un an, et débouchent normalement sur un certificat. Du point de vue des étudiants, l'absence de titres reconnus pour les études après l'obtention du diplôme atténue l'importance de ces études collégiales et risque de limiter les efforts que les étudiants sont prêts à consacrer à ces cours et programmes.

## Les pressions pour créer de meilleures possibilités

Bien qu'il semble se dessiner un certain essor des ententes conclues entre les collèges et les universités, les collégiens n'ont toujours qu'un accès limité à une formation plus avancée. Bon nombre considèrent le diplôme collégial comme étant le titre ultime.

Cette situation risque non seulement de brimer les aspirations futures des diplômés de collèges sur le plan de l'éducation, mais également de décourager les sortants des écoles secondaires qui aimeraient parfaire leurs études. L'absence d'équivalences permettant le passage d'un collège à une université peut influer sur la décision d'un élève de fréquenter un collège ou une université. Certains élèves, peut-être ceux auxquels les programmes collégiaux seraient mieux adaptés que les programmes universitaires,

risquent de choisir une université plutôt qu'un collège parce qu'ils craignent de ne pouvoir s'inscrire à l'université plus tard.

Entre-temps, les pressions pour poursuivre des études plus avancées sont de plus en plus fortes. Un certain nombre de disciplines, comme les sciences de la santé, exigent une formation plus étendue et plus complexe, tout particulièrement dans le domaine théorique et des applications technologiques. En outre, il est de plus en plus évident que l'économie nord-américaine exige une restructuration à la base. Les analyses effectuées par le Conseil du premier ministre (1988) en *Ontario et la Commission on Industrial Productivity* du *Massachusetts Institute of Technology* (1989) aux États-Unis ont amené ces organismes à conclure qu'il faut donner plus d'importance à la création d'entreprises industrielles à haute valeur ajoutée pouvant soutenir la concurrence dans les marchés mondiaux.

Pour que l'Ontario puisse effectuer une telle restructuration, il faudra augmenter le nombre d'ingénieurs et de technologistes qualifiés. En comparaison avec d'autres économies avancées, l'Ontario n'a guère d'ingénieurs et de technologistes. Le premier rapport rédigé par le Conseil du premier ministre fait ressortir certaines différences entre le Japon et l'Ontario. Par exemple, au Japon, il y a 400 ingénieurs pour 10 000 travailleurs, tandis qu'en Ontario, il n'y en a que 112. Par contre, pour 82 avocats et comptables en Ontario, le Japon n'en compte que quatre.

Pendant la majeure partie des années 80, le pourcentage des élèves inscrits dans des programmes de technologie dans les collèges et de génie à l'université a diminué en Ontario. Par ailleurs, le décrochage dans les programmes collégiaux de technologie est élevé, soit près de 50 pour 100. Nombreux sont les facteurs qui ont réduit les inscriptions à ces programmes, notamment la conjoncture dans le secteur secondaire. Il est tout probable, cependant, qu'il faudra apporter des changements à tous les niveaux du système d'éducation, soit de l'école élémentaire jusqu'à l'université, pour augmenter le nombre de technologistes et d'ingénieurs.

L'une des mesures qui permettrait d'augmenter l'offre de ces spécialistes serait d'augmenter la mobilité des étudiants entre les collèges et les universités, dans les deux sens. Une autre mesure constructive serait de relever le niveau des études technologiques dans les collèges.

Le rythme de l'évolution technologique et les pressions de la concurrence dans une économie planétaire obligeront les gens à changer d'emploi et de profession plus souvent que par le passé. (On estime à l'heure actuelle aux États-Unis que les personnes qui entrent aujourd'hui sur le marché du travail auront, en moyenne, un peu plus de six emplois différents au cours de leur carrière.) Il faudra donc assurer aux diplômés de collèges que leur formation constitue une bonne assise pour leur formation permanente et qu'elle sera dûment reconnue si, plus tard, leurs aspirations professionnelles les amènent à parfaire leur éducation à un niveau plus élevé.

La pratique de certains employeurs de mettre l'accent sur les diplômes pour choisir de nouveaux employés dans certains domaines, ou pour promouvoir certains employés, c'est-à-dire en fonction de leur niveau d'instruction, bien que la teneur de cette instruction ne soit pas absolument nécessaire pour

l'exécution des tâches liées à leur emploi,[51] signifie que, malgré la compétence de certains diplômés de collège, leur carrière ne mène à rien.

Ceux qui se sont penchés sur cette question ont conclu que cette pratique peut se justifier du point de vue de l'employeur sur le plan économique et, par conséquent, risque d'être difficile à changer. En moyenne, on peut établir un lien entre la performance et le niveau d'instruction des individus, faisant ainsi des diplômes un moyen rentable de présélection. Cependant, en fondant ses choix sur les diplômes, on risque, par le fait même, de ne pas traiter de façon égale des personnes qui seraient tout aussi productives. Cette pratique entraîne la sous-utilisation des talents.

Cette pratique ne se limite pas aux seuls employeurs. Dans le domaine des soins infirmiers, de la physiothérapie et de la comptabilité industrielle, entre autres, les associations professionnelles tentent de rendre obligatoire la possession d'un grade pour pratiquer la profession. D'autres risquent de suivre cet exemple, comme dans le domaine de la garde des enfants, de l'éducation préscolaire et d'autres services sociaux. On exige un grade pour assurer que les praticiens aient un haut niveau de compétence ou pour relever l'image et le pouvoir de négociation des professionnels. Dans le premier cas, il y va de l'intérêt du grand public d'améliorer la formation dans ces domaines. Dans le deuxième, il y aurait lieu sans doute de réglementer ce professionnalisme intéressé.

Il faut également signaler que même si on ne prévoyait aucun changement à notre structure économique, l'adoption du principe de l'accès équitable exigerait la multiplication des possibilités de formation avancée offertes aux étudiants et aux diplômés des collèges. Actuellement, près de 85 pour 100 des étudiants du postsecondaire ont moins de 24 ans lorsqu'ils s'inscrivent dans un établissement. Il ne faudrait pas qu'une décision prise à un âge aussi jeune bloque toute possibilité de se lancer sur d'autres voies. Toutefois, à moins qu'il ne soit possible de recevoir un nombre suffisant de crédits pour les cours suivis dans un collège et pour le savoir acquis au travail, les portes des études universitaires resteront fermées pour un bon nombre de personnes.

Un grand nombre des pressions ressenties par les étudiants et les diplômés des collèges seront également ressenties par les étudiants des universités. Il est fort probable que, en raison du besoin croissant prévu de formation pratique, un plus grand nombre d'étudiants d'universités chercheront à suivre des cours au niveau collégial. Il est donc important de veiller à ce que ces étudiants reçoivent une juste reconnaissance de leurs acquis universitaires lorsqu'ils passent aux programmes collégiaux. Les inscriptions d'étudiants d'universités à des programmes collégiaux sont déjà élevées. En 1986-1987, 5,2 pour 100 des 95 000 élèves du postsecondaire qui fréquentaient des collèges à temps plein avaient déjà fréquenté l'université et 1,7 pour 100 d'entre eux étaient des diplômés universitaires.

## Répercussions pour l'avenir

Même s'il semble facile de déceler les besoins en formation avancée, il est très difficile de prévoir le nombre de personnes qui se prévaudront de ces possibilités, ou qui auraient intérêt à le faire. Par ailleurs,

---

[51] Ibid., p. 2.

on ne peut dire exactement dans quels programmes ce besoin de formation avancée se fera le plus sentir. En outre, il n'y a pas de consensus sur les répercussions de facteurs tels que la restructuration de l'économie ontarienne sur le plan de l'éducation. D'aucuns considèrent qu'il faudrait mettre l'accent sur l'expansion de l'instruction polytechnique dans des programmes en génie et en technologie débouchant sur un grade, tandis que d'autres prétendent qu'on aura besoin d'un plus grand nombre d'étudiants plus qualifiés dans des programmes menant à des diplômes de techniciens et de technologistes. Au même moment, d'autres affirment que le vieillissement de notre population et sa diversification culturelle exigent une démarche plus équilibrée en ce qui a trait à l'expansion des débouchés, c'est-à-dire, qu'il faut porter autant d'attention aux sciences de la santé et aux services sociaux qu'au domaine du génie et de la technologie.

Les pressions dont il est question ci-dessus sont importantes non seulement en raison de leurs répercussions sur l'expansion des possibilités de formation avancée en général, mais également pour ce qui est des questions qu'elles soulèvent quant à la bonne répartition de ces possibilités entre les collèges et les universités. Lorsque l'on considérera un besoin particulier de formation avancée, il sera nécessaire de déterminer si l'on répondra plus efficacement à ce besoin en mettant sur pied un programme offert par l'entremise d'un collège, d'une université, en coparticipation par un autre moyen.

Au cours des dernières décennies, les universités ontariennes ont augmenté le nombre et le type de programmes débouchant sur un grade. Bon nombre de ces programmes sont liés très étroitement à une profession. Mentionnons, par exemple, les programmes en éducation, en journalisme et en ordinatique. Bien souvent, on a créé ces programmes pour répondre à l'émergence de nouvelles professions, comme l'ordinatique et l'écologie, ou pour s'adapter à l'évolution d'une profession traditionnelle sur le plan des connaissances et des compétences nécessaires, comme en éducation. Par ailleurs, la volonté de certains groupes professionnels, dont les comptables agréés, de rehausser leur revenu et leur situation dans la hiérarchie des professions a, dans certains cas, contribué à l'exigence de posséder un grade, même si ce grade n'est pas nécessairement lié à la profession elle-même.

Si cette tendance se maintient, comme nous le prévoyons, elle risque d'entraîner des conséquences qui pourraient être sérieuses pour les réseaux ontariens des collèges et des universités. On voudra de plus en plus élaborer des programmes de formation plus avancée dans des domaines qui, jusque-là, relevaient principalement du réseau collégial. Jusqu'à présent, lorsque de telles pressions se sont fait sentir et ont amené à la création de programmes débouchant sur un grade, c'est le secteur universitaire qui a assumé la responsabilité de ces programmes, tandis que le secteur collégial, dans certains cas (par exemple en physiothérapie), finissait plus ou moins par se faire exclure de ces domaines.

À un certain point, cependant, le secteur universitaire risque de ne pas être prêt à élargir sa gamme de diplômes, particulièrement dans des domaines qui tentent de se faire reconnaître comme professions. Par ailleurs, ce secteur risque de ne pas vouloir élargir certains de ses programmes actuels qui offrent un diplôme dans une profession particulière. De tels programmes, lorsqu'ils sont offerts sur une échelle relativement petite, ne semblent pas menacer réellement le mandat et l'image des universités. Mais une croissance importante dans le nombre d'inscriptions, dans un domaine comme les soins infirmiers où l'on

retrouve environ 9 300 étudiants au niveau collégial, risque d'être perçue comme une intrusion dans les rôles plus traditionnels d'éducation et de recherche des universités ontariennes.[52]

Les universités ont déjà à faire face à des contraintes physiques. Le problème s'aggraverait si, par exemple, dans le secteur de la santé, une plus grande proportion du personnel infirmier et d'autres praticiens devaient obtenir une formation sanctionnée par un grade comme certains le proposent, et s'ils ne pouvaient recevoir cette formation qu'à l'université. La demande de places risque d'être critique si, comme on le prévoit, cette possibilité, lorsqu'elle s'allie à la demande de soins de santé, s'accélère en raison du vieillissement de la population et de l'évolution des techniques médicales.

Après avoir examiné le passé et envisagé l'avenir, nous tirons la conclusion qu'il est toujours dans l'intérêt du public d'élever le niveau et d'élargir la palette des programmes d'études particuliers et de mettre sur pied des programmes avancés pour diverses nouvelles professions. Il est donc important de prendre en compte non seulement l'établissement approprié (collège ou université), mais également le titre approprié.

Dans la conjoncture actuelle, on présume que, pour attirer de bons étudiants dans des programmes de formation avancée, il faut que ces programmes mènent à un grade. Même si on n'approuve pas l'importance que notre société accorde aux titres, il n'en demeure pas moins que ces derniers ont une influence déterminante sur l'emploi, la situation et le salaire de chacun d'entre nous. Le grade a été et demeurera le titre par excellente.

À l'avenir, pour que les collèges jouent un rôle efficace en offrant diverses possibilités de formation avancée axée sur une carrière, il leur faudra créer un titre exclusif. Qu'il s'agisse d'un diplôme ou autre, il faudra créer un titre qui témoigne du niveau, de la portée et du point de concentration des nouveaux programmes créés dans le but de répondre aux nouveaux besoins.

## Orientations stratégiques

La multiplication des possibilités de formation avancée représente un difficile problème sur le plan des politiques de l'éducation. D'une part, il existe une forte impression qu'il faut multiplier les possibilités de formation plus avancée pour les étudiants et les diplômés de collèges et, d'autre part, il existe une incertitude quant à l'importance et à la nature des besoins particuliers.

Dans un avenir prochain, une meilleure coordination et une utilisation plus efficace des ressources actuelles dans les deux secteurs postsecondaires devraient suffire à augmenter suffisamment les possibilités offertes aux étudiants et aux diplômés de collèges qui veulent obtenir une formation et une instruction plus poussées en établissement. Par conséquent, nous ne recommandons pas à l'heure actuelle de construire de nouveaux établissements postsecondaires comme les écoles polytechniques ou une université d'arts appliqués et de technologie.

---

52 Pour une discussion de ces questions dans le contexte des soins infirmiers, voir Michael L. Skolnik, *Some Unthinkable Options for Implementing the Entry to Practice Proposal for Nursing in Ontario — A View from Outside the Profession* (document non publié, 1988).

Il ne serait pas non plus souhaitable de transformer complètement certains collèges en des établissements voués à une formation de plus haut niveau. Une telle décision risquerait en effet de nuire aux collèges qui n'auraient pas reçu cette désignation et d'entraîner des conséquences graves, si un moins grand nombre d'élèves choisissaient de s'inscrire aux collèges.

Pour répondre aux besoins en formation plus avancée, nous proposons de déployer des efforts pour multiplier les possibilités de combiner les études collégiales et universitaires et d'établir un niveau de formation plus élevé au sein des collèges eux-mêmes.

Nous sommes d'avis que ces orientations donneront naissance à un réseau postsecondaire où les collèges et les universités de l'Ontario se compléteront mieux. Les recommandations de la présente section ont pour but d'assurer que les secteurs collégial et universitaire gardent des rôles distinctifs, mais d'une importance égale, chacun offrant ce qu'il fait le mieux, tout en multipliant les possibilités pour les étudiants des collèges et des universités de passer d'un secteur à l'autre.

Dans un réseau postsecondaire où les deux secteurs sont réunis par des liens horizontaux, les étudiants n'auront pas à craindre de devoir choisir le collège aux dépens de l'université, ou vice-versa. Un réseau postsecondaire plus perméable permettra une répartition des élèves entre les collèges et les universités qui reflète principalement les besoins en formation permanente plutôt que des règles immuables.

**Recommandation 23**

**Il serait souhaitable que le ministre des Collèges et Universités améliore les possibilités offertes aux étudiants de passer du secteur collégial au secteur universitaire et vice-versa, tout en maintenant la distinction entre chaque secteur.**

En ce qui a trait à la multiplication des possibilités, nous établissons pour objectif que les étudiants, quels que soient leur collège et leur domaine d'études postsecondaires, aient la possibilité de suivre des cours dans une université qui tienne compte de leurs acquis collégiaux de façon équitable et n'en soient empêchés que par leur situation géographique.

Pour atteindre ce but, il faudrait par exemple que des étudiants de même niveau qui suivent des programmes d'études commerciales ayant des objectifs analogues dans les collèges A et B reçoivent le même nombre de crédits lors de leur inscription à un programme d'études commerciales à l'université X. Ces étudiants recevraient également le même nombre de crédits que ceux accordés par l'université X, s'ils s'inscrivaient à un programme comparable à l'université Y.

En partie, ce but ne sera atteint que si l'ensemble du réseau collégial réussit à établir des normes cohérentes pour les programmes. Les universités hésitent à accorder des crédits pour des études dont elles ne peuvent garantir la qualité. Le fait de déployer des efforts concertés pour assurer des normes pour le réseau collégial et pour l'élargissement de son programme d'études, comme nous le proposons dans les recommandations précédentes, les rassurerait sans doute.

Le besoin de multiplier des possibilités s'accompagne de la nécessité de combiner les études collégiales et universitaires selon diverses modalités structurées. Comme c'est le cas dans le réseau

postsecondaire ontarien, il faudrait structurer ces possibilités de diverses façons, selon la nature des étudiants et des programmes, à savoir :

- conclure des ententes en matière d'équivalences dans des domaines d'études connexes : Par exemple, un diplômé d'un cours de commerce au niveau collégial bénéficierait d'une équivalence dans un programme universitaire d'études commerciales et, après avoir suivi certains cours désignés à l'université, se verrait décerner un baccalauréat en commerce; ou selon lesquelles un diplômé d'un programme de formation générale en arts et en sciences offert par un collège bénéficierait d'une équivalence dans un programme universitaire d'arts et de sciences, débouchant sur un baccalauréat ès arts ou ès sciences.
- permettre un transfert général de crédits aux étudiants qui passent d'un domaine à l'autre : Par exemple, un étudiant qui suit un cours de commerce au niveau collégial bénéficierait d'une équivalence dans un programme universitaire d'études sociales et, après avoir suivi certains cours désignés à l'université, se verrait décerner un baccalauréat en service social.
- mettre sur pied des programmes sur mesure débouchant sur un grade universitaire : Les diplômés de collèges peuvent obtenir un grade en suivant leurs propres sections de cours; mentionnons deux exemples de programmes sur mesure pour les diplômés de collèges : le programme d'ingénierie de Lakehead et le programme de soins aux enfants et aux adolescents de Ryerson.
- aménager des programmes conjoints offerts par les collèges et les universités : Un étudiant peut, en même temps, suivre des cours à l'université et au collège et recevoir un titre collégial et un grade universitaire.
- conclure des ententes pour l'obtention d'un diplôme : Un étudiant ou un diplômé universitaire bénéficierait d'une équivalence dans des programmes collégiaux menant à un diplôme.

Lors de l'élaboration d'ententes visant des programmes particuliers avec les universités, il serait souhaitable que les collèges veillent à ce que leurs programmes cadrent toujours avec leur mandat principal - qui est d'offrir une instruction axée sur une carrière et débouchant sur un certificat ou un diplôme. Bien que cette restriction sur l'élaboration d'ententes avec les universités risque de limiter quelque peu le nombre de crédits que les universités accorderont aux étudiants pour leurs acquis collégiaux, il est essentiel que les programmes postsecondaires du niveau collégial continuent de répondre aux besoins des apprenants qui ne souhaitent pas ou ne peuvent pas poursuivre leurs études à l'université.

Dans un cadre connexe, on s'est demandé si les collèges ontariens devraient avoir des programmes de transfert à l'université. Ces programmes pourraient être d'une durée de deux ans, porter sur la formation générale en arts et en sciences et être composés de cours équivalant aux cours universitaires. À la fin de leurs études, les étudiants pourraient passer directement à la troisième année d'un programme comparable à l'université. On offre de tels programmes ailleurs. Dans certains cas, comme en Colombie-Britannique, l'une des principales raisons d'instaurer ce genre de programmes dans des collèges est le fait que les distances rendent difficile l'accès à l'université. Ceci ne semble pas constituer un sérieux problème en Ontario. Pour certains, un autre argument en faveur de ces programmes de transfert est que les cours offerts dans ces programmes auraient un effet positif sur la vocation intellectuelle des collèges. Cependant, nous craignons toujours que ces programmes nuisent au rôle des collèges en matière d'enseignement professionnel. Tout comme la majorité des intéressés que nous avons consultés, nous

concluons que de tels programmes de transfert ne devraient pas faire partie des programmes offerts par les collèges à l'heure actuelle.

En plus de multiplier les possibilités pour les collégiens d'obtenir une formation avancée à l'université, nous croyons que, dans certains cas, il serait souhaitable que les collèges eux-mêmes offrent une telle formation avancée. Cette approche serait particulièrement appropriée dans le cas de nouvelles professions, notamment celles qui dépendent des nouvelles technologies. La vocation professionnelle des collèges, leurs relations avec les employeurs et l'expérience en milieu de travail de bon nombre de leurs enseignants contribueront à leur donner un rôle efficace dans la prestation de ces programmes. Le secteur collégial sera propice aux études appliquées qui exigent de bonnes connaissances théoriques et pour lesquelles il y a de nets avantages à combiner l'apprentissage en classe et dans les bibliothèques à l'apprentissage en milieu de travail.

Les exemples de programmes appropriés pourraient inclure l'ingénierie des systèmes de fabrication, l'ingénierie des systèmes numériques, les soins infirmiers, l'éducation préscolaire, le graphisme et la mode. Certains programmes pourraient être offerts en collaboration avec le monde des affaires. Par exemple, on pourrait «stratifier» les programmes, c'est-à-dire en fixer des périodes alternatives de cours en établissement et d'apprentissage en milieu de travail. Les cours donnés par les enseignants des collèges pourraient également s'étoffer de cours donnés en classe par des spécialistes du monde du travail, à qui les employeurs auront donné un congé à cet effet. De telles ententes témoigneraient de l'engagement des employeurs envers un programme particulier, tout en rehaussant la qualité du programme.

Dans certains cas, il serait bon que les collèges partagent leurs ressources pour offrir ces programmes. Par exemple, des collèges désignés au sein du réseau pourraient offrir les deux premières années d'un programme avancé, tandis qu'un ou deux de ces collèges s'occuperaient des dernières phases du programme. Ainsi, on veillerait à assurer un minimum d'enseignants, de matériel et d'étudiants à mesure que ces derniers accèdent aux dernières années du programme, qui sont les plus spécialisées.

Il faudrait élaborer des ententes de transfert de crédits pour favoriser le passage dans ces programmes avancés des étudiants inscrits dans des programmes collégiaux ordinaires ou dans des programmes universitaires. Comme ils porteraient principalement sur l'application des connaissances et des compétences en milieu de travail, ces programmes avancés seraient plus axés sur les professions que les programmes universitaires traditionnels d'arts et de sciences. Comme tels, ils compléteraient les programmes collégiaux actuels débouchant sur un diplôme et offriraient, selon nous, une latitude raisonnable pour accorder des crédits aux collégiens qui s'y inscrivent.

**Recommandation 24**

**Il serait souhaitable que le réseau collégial élabore des programmes globaux de formation avancée, sur une base sélective, pour répondre aux besoins des étudiants. Il faudrait octroyer aux diplômés de ces programmes un titre exclusif, supérieur au diplôme.**

Les diplômés de ces programmes devraient recevoir un titre distinctif, supérieur au diplôme, peut-être un titre provincial. D'aucuns considèrent qu'un grade serait le titre approprié, compte tenu du fait que les tentatives d'établir un autre titre qui confère un statut et un salaire comparables ont échoué. C'est

une préoccupation de longue date. Par exemple, reconnaissant le besoin d'avoir des preuves tangibles de réussite, la commission de l'éducation postsecondaire en Ontario recommandait en 1972 que les collèges soient autorisés, s'ils le voulaient, à octroyer des baccalauréats collégiaux, baccalauréat de technologie ou baccalauréat d'arts appliqués, par exemple.[53] Cependant, comme ce fut le cas dans les années 1970, il risque d'y avoir des obstacles dans la conjoncture actuelle à la création d'un grade pour les programmes collégiaux de formation avancée. Outre le fait que le gouvernement provincial a toujours hésité à octroyer la capacité de décerner des grades à des établissements autres que les universités financées par les deniers publics, le secteur universitaire redoute les effets éventuels de toute augmentation du nombre et du type de grades.

Dans l'immédiat, nous aimerions que le réseau collégial et le gouvernement provincial soient capables de réagir aux pressions que nous avons mentionnées en accroissant les possibilités de formation avancée. Selon nous, à ce point-ci, les efforts pour déterminer quel serait un titre approprié nuiraient à l'objectif primordial, qui est de concevoir et de mettre sur pied des programmes appropriés.

## Un institut provincial sans murs

Vision 2000 propose un mécanisme pour mettre en vigueur les orientations stratégiques précédentes : à savoir multiplier les possibilités pour les collégiens de poursuivre des études universitaires et obtenir une formation avancée dans les collèges.

Pour améliorer et étendre les ententes visant la combinaison des études collégiales et universitaires, nous proposons de fonder un institut provincial. Non seulement cet organisme faciliterait et coordonnerait l'élaboration d'ententes entre les collèges et les universités, mais il offrirait également des programmes d'études combinées. En outre, il participerait à l'élaboration de programmes collégiaux de formation avancée.

**Recommandation 25**

**Il serait souhaitable que le gouvernement fonde un institut provincial de formation avancée «sans murs» afin de :**

- **favoriser l'élaboration et la coordination d'ententes entre les collèges et les universités sur la combinaison des études collégiales et universitaires;**
- **offrir des programmes combinés collégiaux et universitaires débouchant sur un grade, dans le cadre desquels les collèges et les universités seraient chargés de fournir l'enseignement; et**
- **recommander, au besoin, au Conseil de normalisation des programmes de titres collégiaux la création de programmes collégiaux de formation avancée offrant un titre exclusif supérieur au diplôme.**

L'institut chargé de ces trois fonctions pourrait se prévaloir de diverses options pour offrir la formation avancée; cela inclut l'utilisation des ressources pédagogiques actuelles, notamment les locaux, de notre réseau postsecondaire.

---

53 Commission on Post-Secondary Education in Ontario, *The Learning Society* (Toronto: Ministry of Government Services, 1972), pp. 49-50.

*Fonction 1 :* L'institut fera office d'organisme de coordination en jouant un rôle de premier plan dans l'élaboration des liens entre les collèges et les universités. Il tentera de favoriser l'élaboration d'ententes visant des programmes d'études particuliers entre collèges et universités selon les formules structurelles dont il est question plus haut. Les titres accordés à la fin d'études collégiales et universitaires seraient ceux accordés par les collèges et universités que fréquentent les étudiants.

Si certains collèges et universités hésitent à participer à la conclusion de liens de cette nature, l'institut pourrait favoriser la mise sur pied d'un ou de plusieurs groupements de collèges et d'universités ayant des objectifs relativement communs qui pourraient élaborer de telles ententes. Pour lancer cette approche, l'institut pourrait fixer certains principes sur lesquels se fonderaient les ententes et, ensuite, inviter les collèges et les universités à y participer.

L'institut publierait un annuaire décrivant les ententes conclues entre les collèges et les universités, ainsi que les programmes d'études collégiales et universitaires de l'institut.

*Fonction 2 :* L'institut offrira des programmes combinant des cours collégiaux et universitaires. Les cours requis seront tirés principalement des programmes existants des universités et des collèges et seront structurés selon les formules séquentielles menant à un grade et simultanées. Les cours seront donnés dans les collèges et les universités, et ces établissements noteront la performance des élèves. L'institut subventionnera la prestation de ces services pédagogiques par les collèges et par les universités. Son conseil d'administration sera chargé de fixer les conditions d'admission aux programmes, les critères pour les équivalences, les cours requis et les normes de réussite aux examens.

Cette deuxième fonction est importante sur au moins trois plans. Tout d'abord, elle est susceptible d'entraîner l'élaboration de combinaisons de cours collégiaux et universitaires plus innovatrices et plus souples que celles pouvant être offertes en vertu des ententes actuelles conclues entre les collèges et les universités. En deuxième lieu, étant moins lié par les traditions que les établissements actuels, l'institut peut jouer un rôle de premier plan dans l'évaluation des connaissances et de l'expérience. Cependant, l'élaboration de critères et de techniques d'évaluation appropriés est une tâche très difficile. Il serait donc souhaitable que l'institut travaille en collaboration avec tous les autres organismes qui, à la suite des recommandations du Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers en Ontario (1989), seront chargés d'élaborer des mécanismes d'évaluation. Et troisièmement, dans les cas où les universités et les collèges n'ont pu conclure des ententes dans les domaines d'études où l'on constate le besoin évident d'établir une combinaison des cours collégiaux et universitaires, l'institut pourra répondre à ces besoins en offrant des programmes d'études combinées.

**Recommandation 26**

**Il serait souhaitable que l'institut conclue une entente officielle d'association avec une ou plusieurs universités ontariennes, afin que les universités associées puissent octroyer leurs grades aux personnes qui ont suivi les programmes offerts sous les auspices de l'institut.**

Nous croyons qu'il serait souhaitable que les programmes offerts sous les auspices de l'institut donnent droit à un titre octroyé par l'entremise d'un établissement habilité à décerner des grades. À long terme, la valeur des programmes de l'institut sera fonction de l'estime dans laquelle on tiendra ses

diplômés, mais dans l'immédiat, l'association avec une université déjà en place donnerait une meilleure réputation à ses programmes et aux diplômés eux-mêmes.

Par nécessité, en vertu d'une telle association, il faudrait qu'un établissement soit chargé de décerner des grades, selon les directives de l'institut, pour diverses combinaisons de cours collégiaux et universitaires, dont bon nombre n'auront pas été dispensés par cet établissement. Par exemple, dans le cas d'une association entre l'institut et l'université X, les étudiants inscrits à un programme de l'institut prévoyant des études technologiques au collège Y et des cours d'ingénierie de l'université Z, se verraient décerner un baccalauréat en génie de l'université X. Bien que nous reconnaissions le fait que cette exigence rendra difficile la conclusion d'une entente d'association, nous croyons que plusieurs universités ontariennes seront prêtes à étudier sérieusement la possibilité d'un telle expérience innovatrice d'encadrement et d'accessibilité.

En égard à l'importance d'offrir aux étudiants et diplômés des collèges un accès équitable et uniforme à des études universitaires, il faudrait établir une date limite pour la conclusion d'une entente. Par conséquent, nous proposons de mettre sur pied un comité composé de représentants du ministère des Collèges et Universités, du Conseil ontarien des affaires collégiales, du Conseil ontarien des affaires universitaires, du Conseil des directeurs et du Conseil des universités de l'Ontario (sous la direction du sous-ministre des Collèges et Universités), afin de favoriser la conclusion d'une entente d'association.

**Recommandation 27**

**Si on ne peut en arriver à une entente d'association avec une ou plusieurs universités dans une période de 18 mois, il serait souhaitable que la province accorde à l'institut lui-même le pouvoir de décerner des grades.**

Si l'institut était habilité à décerner des grades, son rôle serait assez semblable à celui du *Council for National Academic Awards* (CNAA) du Royaume-Uni, sous l'égide duquel les écoles polytechniques offrent des programmes débouchant sur des grades. Grâce à une étude sérieuse des grades décernés, ainsi que du personnel et des installations des écoles polytechniques offrant ces programmes, cet organisme a pu assurer la qualité et la valeur de ses programmes d'études polytechniques. Par ailleurs, comme nous le mentionnions au chapitre 6.2, le CNAA a mis sur pied le *Credit Accumulation and Transfer Scheme* qui permet aux étudiants d'obtenir des titres en réunissant des crédits de divers établissements.

Quelle que soit la formule des programmes de l'institut, il sera nécessaire qu'il s'entende avec des universités et des collèges pour inscrire ses élèves aux cours de ces établissements. Il faudra sans doute augmenter le nombre d'étudiants spéciaux que les collèges et les universités acceptent actuellement. Par ailleurs, il faudrait que l'institut possède les ressources nécessaires pour lui permettre d'accorder aux universités ou collèges un financement égal à leurs subventions respectives par étudiant. Ainsi, on réduirait la possibilité que l'inscription d'étudiants de l'institut empêche d'autres étudiants d'avoir accès aux cours du collège ou de l'université visée.

***Fonction 3 :*** La troisième fonction de l'institut, qui consiste à recommander au Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux (CNPTC) l'élaboration de programmes de formation avancée au niveau collégial, découle naturellement de ses deux premières fonctions.

Dans le cadre des activités liées à ses deux premières fonctions, l'institut entreprendra des analyses et des consultations auprès des secteurs industriels et professionnels pour déterminer les domaines dans lesquels le besoin de formation avancée se fait le plus sentir. Les analyses comprendraient une évaluation de la nature et du niveau de la formation requise, afin que l'institut puisse décider de la meilleure façon d'offrir ces programmes. Il mènerait ces études en collaboration avec les divers conseils des programmes du CNPTC.

Sans une étude sectorielle précise et sans, par exemple, une idée nette des industries que les gouvernements provincial et fédéral ont l'intention de promouvoir, l'institut aurait de la difficulté à déterminer les projets auxquels il lui faudrait donner la priorité en matière de formation avancée. En soulignant l'importance d'entreprendre ces analyses sectorielles, nous avons pris note des expériences passées entourant la question de l'élargissement de l'instruction polytechnique en Ontario. Cette question attire plus ou moins l'attention depuis 1980, époque à laquelle le ministère des Collèges et Universités de l'Ontario a commandé une étude sur l'instruction polytechnique en Angleterre et au pays de Galles et publié un document de travail intitulé *Polytechnic Education in Ontario*. On n'a tiré aucune conclusion définitive et il est peu probable qu'une autre étude abstraite sur une grande échelle soit très fructueuse.

S'il y a un besoin, l'institut évaluera les diverses solutions pour y répondre - programmes universitaires débouchant sur un grade, cours collégiaux et universitaires combinés, programmes collégiaux de formation avancée. Si, à la suite de son évaluation, l'institut juge que la meilleure option est un programme collégial, il recommandera au CNPTC d'amorcer l'élaboration de ce programme. À son tour, le CNPTC pourrait lancer un appel d'offres auprès des collèges intéressés et, si besoin est, demander à un ou à des collèges de le mettre sur pied.

***Le conseil d'administration de l'institut*** : Compte tenu de l'étendue des fonctions de l'institut et de l'importance de favoriser l'émergence d'un partenariat pour les mener à bien, il serait souhaitable que le conseil d'administration se compose de délégués des collèges, des universités, du monde des affaires, des syndicats et des pouvoirs publics. Il y aurait lieu que les délégués des collèges et des universités comprennent des étudiants ou des anciens étudiants, des enseignants et des administrateurs. La répartition pourrait être de 40 pour 100 pour les collèges, 40 pour 100 pour les universités et de 20 pour 100 pour le monde des affaires, les syndicats et les pouvoirs publics. Si l'on en arrive à une entente d'association avec une université ou un groupement d'universités, il serait souhaitable que les délégués de ces établissements constituent la majeure partie des délégués universitaires.

Pour qu'un tel institut ait un effet important et continu sur les possibilités de formation avancée à la disposition des étudiants et des diplômés de collèges, il lui faudra apporter des preuves qu'il obtient de bons résultats. Bien qu'il n'y ait aucune garantie et que la majeure partie du fonctionnement de l'institut au cours de ses premières années doit être considérée comme expérimentale, ce dernier sera bien placé pour se lancer dans ces nouvelles voies. Il n'aura pas à se préoccuper des problèmes de fonctionnement quotidiens auxquels les autres établissements d'enseignement doivent faire face - l'institut n'aura pas besoin d'un grand immeuble ni de gros effectifs. Il pourra concentrer ses ressources sur la coordination et

l'élaboration de possibilités de formation avancée, sur les critères d'admission et d'équivalences, sur le suivi du progrès de ses étudiants pendant qu'ils fréquentent les cours et après qu'ils ont obtenu leur diplôme. Bref, il sera relativement spécialisé sur le plan des problèmes et des questions qu'il tentera de résoudre, et la qualité de son rendement devra refléter cet objectif clairement défini.

# 7

# Travail d'équipe

## 7.1 Préambule

Les auteurs de Vision 2000 ont souligné l'importance qu'il y a, pour les collèges, de renforcer leurs liens et de favoriser le partenariat avec d'autres éducateurs et la collectivité. Nous invitons également les collèges à «s'unir» pour s'attaquer aux défis pressants qui les attendent.

Tous les établissements visent une plus grande efficacité dans la réalisation de leurs objectifs structurels. En cette époque de restrictions budgétaires, la planification et la collaboration dans le processus décisionnel sont essentielles pour atteindre les objectifs importants sans pour autant sacrifier à l'intégrité des établissements. Nous prévoyons que les fonds publics continueront à être limités, et les collèges devront trouver moyen de se débrouiller. C'est pourquoi il faut que les collèges s'unissent pour relever les défis de l'avenir.

Une des principales questions qui se pose pour les collèges concerne la manière dont le réseau devrait régler les rapports qualité, accès et financement. La capacité de résoudre ces compromis et la manière de les résoudre détermine, en fin de compte, la performance du réseau collégial. La solution de ces conflits détermine également la manière dont le réseau est perçu par les apprenants, leurs familles, le personnel collégial, les employeurs et les contribuables. Il est donc essentiel que les collèges s'attaquent à ces problèmes, et cherchent ensemble des solutions satisfaisantes.

Un autre aspect important de ce travail d'équipe, c'est le partage des ressources. Ceci peut se faire de différentes manières, par exemple en partageant les ressources spécialisées en formant un partenariat. Un collège spécialisé dans un domaine particulier peut partager ses professeurs et son matériel avec d'autres collèges, améliorant ainsi l'efficacité et l'accessibilité du réseau. On peut aussi partager les ressources en cherchant ensemble à résoudre une question fondamentale affectant tout le réseau en ayant recours, par exemple, aux données et à la participation de tout le réseau pour trouver des solutions stratégiques.

## 7.2 Que sont les compromis qualité - accès - financement?

Il n'est pas facile de définir les rapports entre la qualité, l'accès (en termes d'effectifs et de catégories d'étudiants) et le financement, pas plus que de mesurer les compromis inhérents à cette relation.

Une des raisons qui explique la difficulté d'évaluer les effets du financement sur la qualité et l'accès est qu'ils ne sont pas toujours immédiatement apparents. Par exemple, si le revenu total du réseau collégial, mesuré en dollars constants, reste inchangé sur une période donnée, on pourrait, au début, accroître les effectifs sans diminuer la qualité de l'enseignement. Les collèges peuvent compenser un accroissement d'effectifs en limitant les dépenses en matériel, entretien des établissements et perfectionnement professionnel du personnel, en réduisant les heures de cours (et en augmentant proportionnellement les heures d'études indépendantes) et en augmentant l'utilisation de leur personnel de façon plus efficace.

À courte échéance, ces modifications peuvent mener à une meilleure accessibilité grâce à une efficacité accrue : réduction des dépenses par étudiante ou étudiant sans la baisse proportionnelle de la qualité. Certaines mesures, comme une meilleure utilisation du personnel et des installations, peuvent même aboutir à un gain d'efficacité permanent.

À la longue, cependant, le maintien de cette politique de financement pourrait entraîner d'autres conséquences. Le matériel ne se détériorera pas d'un jour à l'autre, pas plus que la performance du personnel. Ceci peut créer chez les décisionnaires des collèges et les représentants des pouvoirs publics un faux sens de sécurité. Cela peut également mener à une orientation de politique particulière - dans ce cas, un accroissement de l'accessibilité sans un accroissement correspondant des recettes - qui aboutira à des résultats qui ne sont pas ceux recherchés, comme une baisse inacceptable de qualité.

Ce sont les conséquences à long terme de ces compromis, pas toujours immédiatement perçues, qui devraient préoccuper les pouvoirs publics et le réseau collégial. Pour atteindre la plupart des objectifs décrits dans Vision 2000, il faut que le réseau acquière une meilleure compréhension de la nature des compromis sur le plan de la qualité, de l'accès et du financement.

## 7.3 Effets des compromis, 1978-1979 à 1988-1989

Dans la présente section, nous examinons les compromis sur le plan de la qualité, de l'accès et du financement entre 1978-1979 et 1988-1989 quant aux activités collégiales financées par le ministère des Collèges et Universités (MCU). Les activités subventionnées par le MCU représentent la majorité des recettes du réseau, plus de 60 pour 100 si l'on tient compte des recettes d'enseignement afférentes. Ces activités, surtout les programmes postsecondaires à plein temps, ont été en majeure partie régies par les

collèges; autrement dit, c'étaient les collèges qui déterminaient le nombre d'étudiants à admettre, proposaient les nouveaux programmes à approuver par le MCU et, dans une large mesure, fixaient les normes des programmes. D'autres activités didactiques, comme les programmes de formation professionnelle, menées sous les auspices du ministère de la Formation professionnelle (MFP) et de la Commission de l'emploi et de l'immigration Canada (CEIC), sont aussi assujetties aux compromis qualité - accès - financement. Cependant, l'accès à ces programmes, tout comme leurs objectifs, découle de décisions prises par les organismes de financement. Étant donné les différences et la disponibilité de données chronologiques sur les activités financées par le MCU, l'examen de cette section sera limité aux programmes subventionnés par le MCU.

Il convient de décrire brièvement le processus de financement proprement dit. La constitution du fonds de fonctionnement des collèges se fait en deux étapes. Le MCU «négocie» d'abord l'allocation au réseau collégial avec le trésorier de la province, puis il répartit les subventions entre les collèges en fonction de leurs activités, selon ce qu'on appelle souvent la «formule de financement».

Le calcul de ces activités se fait en fonction des effectifs «pondérés». Les facteurs de pondération reflètent les différences de coût unitaire d'un programme à l'autre, et les différences de caractéristiques des collèges (géographie, importance) qui modifient les frais engagés pour offrir l'accès à une gamme de programmes appropriée. La part du total des subventions de fonctionnement accordée à chaque collège est calculée sur sa part d'activité au cours des deux ou trois années précédentes. Par exemple, la part de la subvention de fonctionnement d'un collège donné pour 1989-1990 est égale à la somme de ses activités en 1986-1987 et 1987-1988 divisée par le total des activités du réseau au cours de ces deux années.

Il importe de souligner que, avec cette méthode de financement, le gouvernement ne précise pas le montant du financement par étudiant. Il annonce plutôt la subvention de fonctionnement accordée à chaque collège, car ce n'est que lorsque l'on connaît les effectifs pour l'année subventionnée que l'on peut calculer le montant de financement par étudiant. Ainsi, du point de vue du gouvernement, le financement est plafonné contrairement à ce qui serait le cas s'il établissait un montant de financement par étudiant et acceptait de le fournir, quels que soient les effectifs du réseau tout entier.

Entre 1978-1979 et 1983-1984, le montant total de la subvention de fonctionnement du MCU a augmenté de 1 pour 100, en dollars constants, alors que les effectifs augmentaient de 49 pour 100; autrement dit, le financement réel par étudiant provenant du MCU a diminué d'environ 33 pour 100.

Ce qui s'est produit dans les collèges durant cette période pourrait être interprété de plusieurs façons. On aurait pu interpréter les statistiques comme indiquant des progrès remarquables sur le plan de l'efficacité sans baisse de qualité; une baisse de qualité; ou un accroissement de l'efficacité accompagné d'une baisse de la qualité de l'enseignement. Les données fournies à l'époque ont été interprétées par le gouvernement comme indiquant des progrès réels sur le plan de l'efficacité.[54] Interprétation qui fut toutefois contestée par le corps professoral, puis dans le rapport du Comité d'étude sur la charge de

---

[54] Voir le rapport de l'équipe de travail sur l'indice de productivité, *An Analysis of Unit Operating Costs in Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology, 1978-79 to 1982-83* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1984).

travail des professeurs (IARC), faisant l'analyse des questions relatives à la charge de travail des professeurs suite à la grève de 1984.[55]

Les collèges sont en partie responsables de la baisse du financement réel par étudiant. Ils se sont refusés à gérer les effectifs de façon à atténuer les répercussions de la baisse des subventions globales sur les montants de financement par étudiant. On peut sans doute attribuer cette résistance, en grande partie, aux trois facteurs suivants :

- leur détermination à maximiser l'accessibilité;
- les problèmes de mesures - on peut mesurer le nombre de candidats qualifiés qui n'ont pas pu être admis, mais la mesure de la qualité (et les conséquences des différents niveaux de qualité) est considérablement plus difficile et sujette à interprétation. Il en résulte que la prise de conscience publique des répercussions des décisions des collèges (et du gouvernement) sur l'accessibilité incite les décisionnaires à se préoccuper de l'accessibilité; et
- le mécanisme de répartition des crédits, en fonction des activités, qui aurait pu pousser les collèges à accroître leurs effectifs au-delà des limites raisonnables de manière à augmenter leurs recettes, ou tout au moins les maintenir au même niveau.

Entre 1983-1984 et 1988-1989, le financement par étudiant augmentait, sans toutefois atteindre le niveau de la fin des années 70. Sur cette période de cinq ans, le montant total des subventions de fonctionnement accordé par le MCU, évalué en dollars constants, augmentait de 22 pour 100, alors que les effectifs demeuraient pratiquement inchangés, n'ayant augmenté que de 1 pour 100. Donc, le financement réel par étudiant avait augmenté d'environ 21 pour 100.

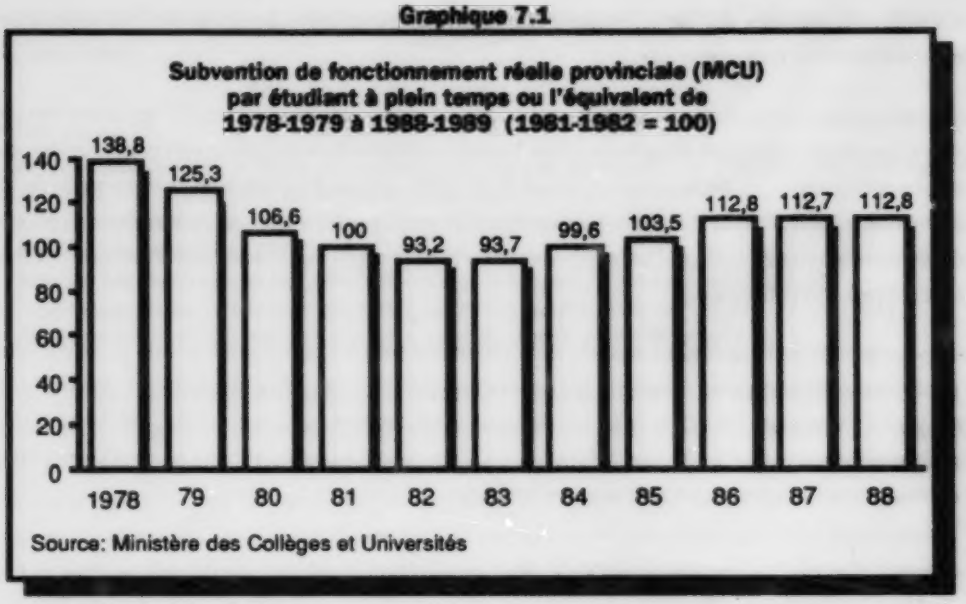
L'augmentation modeste des effectifs durant cette période n'était pas due à la limitation de l'accès - rien n'indique que les collèges aient refusé des candidats. Il semblerait plutôt que les taux d'inscription aux collèges aient souffert de l'amélioration des conditions économiques et des doutes concernant la qualité de l'enseignement collégial exprimés durant la grève des professeurs.

Durant cette période, il se produisait d'autres changements importants. Les négociations faisant suite au rapport de l'IARC ont eu pour résultat une réduction significative du nombre d'heures de cours. Pour maintenir l'accessibilité malgré la réduction de la charge de travail des professeurs, conformément aux termes de la convention collective, les collèges ont reçu 60 millions de dollars pour embaucher des professeurs supplémentaires (800 environ, soit une augmentation de 11 pour 100).

---

55 Voir le rapport du Comité d'études sur la charge de travail des professeurs, *Survival or Excellence?* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1985).

**Graphique 7.1**




* Étudiant à plein temps ou l'équivalent

Ce qui s'est produit dans les collèges durant la période allant de 1983-1984 à 1988-1989 peut aussi être interprété de plusieurs façons : baisse possible de l'efficacité de la prestation des services pédagogiques; hausse possible de la qualité de l'enseignement; ou un mélange des deux. Ici encore, c'est une question d'interprétation, vu l'absence d'indices convenus.

Il convient de signaler qu'à cette époque, les collèges se trouvaient soumis à de nouvelles contraintes se traduisant par un accroissement des dépenses de fonctionnement, dont certaines étaient la conséquence de nouvelles mesures gouvernementales. Par exemple, la Loi sur l'accès à l'information et la protection de la vie privée et la Loi sur l'équité salariale représentaient des frais supplémentaires pour les collèges. Plus récemment, le nouvel impôt sur les salaires pour financer le Régime d'assurance-maladie de l'Ontario et les frais résultant des conventions collectives du personnel de soutien et du corps professoral après la grève du corps professoral en 1989, ont encore alourdi leur fardeau financier.

En plus du mode de financement par étudiant décrit plus haut, nous avons relevé des variations sensibles dans l'accroissement des subventions - d'un collège à l'autre et d'une année à l'autre. On a relevé pour chaque année de la période 1981-1982 à 1989-1990 des écarts d'augmentation des subventions entre les collèges de plus de 10 pour 100. Par ailleurs, pour le même collège, le pourcentage d'augmentation variait d'une année à l'autre, passant, par exemple, pour la période 1981-1982 à 1983-1984, de 12,1 pour 100 à 5,7 pour 100 (Fanshawe) et de 5,1 pour 100 à 15,8 pour 100 (Loyalist). Au cours de cette période, les subventions de fonctionnement du réseau augmentaient d'environ 11,5 pour 100 chaque année.

La fourchette de subventions reflète les différences d'augmentation des effectifs d'un collège à l'autre, et pourrait représenter une répartition équitable des fonds de fonctionnement. Cependant, les écarts sont

tels qu'il faut se demander s'ils sont un indice de croissance inefficace des effectifs[56] et si le milieu des collèges individuels n'en souffre pas.

Bref, cette politique de financement du gouvernement et la réaction des collèges face à ces contraintes financières ont eu des résultats imprévus, dont les plus notoires furent que le mécontentement des professeurs collégiaux, qui déclenchèrent la grève de 1984, a bien démontré les divergences de vues qui existent entre le syndicat et la direction en matière pédagogique; et l'opinion assez répandue que la qualité de l'enseignement collégial baissait, surtout avant la signature de la convention de 1986 limitant la charge de travail des professeurs.

Les événements de la décennie écoulée ont également prouvé que nous n'avons pas de mécanismes ou de processus efficaces pour examiner les rapports qualité - accès - financement; ni décider des mesures les plus aptes à minimiser les effets néfastes et les résultats imprévus des solutions de compromis. Il semblerait cependant qu'à l'intérieur du réseau, on s'accorde pour dire qu'une nouvelle structure de financement pourrait représenter une mesure efficace.

## 7.4 Comment aborder les solutions de compromis à l'avenir

Au cours des deux prochaines décennies, on prévoit pour l'Ontario un vieillissement radical de la population, parallèlement à l'évolution technologique et aux changements démographiques (dénatalité, augmentation de la population multiculturelle). Phénomènes qui mèneront à un accroissement des dépenses publiques, dans tous les domaines, et de la demande d'accès à l'enseignement postsecondaire.

Les collèges doivent donc prévoir un accroissement des effectifs à une époque où les fonds publics sont limités. Le défi qui se pose pour le gouvernement et le réseau collégial est de satisfaire cette demande tout en maintenant, ou mieux en améliorant la qualité. Prévoyant cette situation, les auteurs de Vision 2000 demandent : comment peut-on éviter les résultats *imprévus*, comme la baisse de qualité de l'enseignement, et comment peut-on minimiser les résultats *indésirables*, comme la limitation de l'accès?

### Un comité de planification stratégique du réseau collégial

L'analyse des conséquences des compromis sur le plan de la qualité, de l'accès et du financement doit faire partie d'un processus de planification stratégique plus étendu, comportant un élément de qualité. Les auteurs de Vision 2000 sont d'avis que, pour mieux saisir les rapports qualité - accès - financement à l'avenir, les collèges doivent s'unir et mettre en commun les connaissances, les ressources et les

---

[56] On dit que la croissance est inefficace si elle représente un effort de la part d'un collège de maintenir ou d'augmenter sa part de la subvention de fonctionnement du réseau sans tenir suffisamment compte des répercussions sur la qualité des programmes, ou des besoins de croissance dans des domaines particuliers du programme.

compétences analytiques de chaque collège pour mettre au point une stratégie à l'échelle du réseau, compte tenu des choix.

**Recommandation 28**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales doit former un comité de planification stratégique du réseau collégial. Ce comité permanent serait chargé de ce qui suit :**

- **entreprendre des recherches sur les compromis qualité - accès - financement que doivent résoudre les collèges de l'Ontario;**
- **diffuser les analyses et les renseignements à travers le réseau collégial; et**
- **recommander au ministère des Collèges et Universités des stratégies permettant de résoudre le problème des rapports qualité, accès et financement.**

En 1987, le Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC) assumait un nouveau rôle, celui de conseiller le ministre en matière de politique sur les questions à moyen et long terme touchant le réseau collégial. Vision 2000 représente une initiative importante du CAC à cet égard. Cependant, certaines questions fondamentales nécessitent une analyse constante et régulière; les solutions ne sont pas permanentes : celles proposées aujourd'hui peuvent ne pas convenir dans cinq ans. Comme nous le soulignions à la section précédente, le réseau collégial ne possédait pas le mécanisme qu'il fallait pour entreprendre une planification stratégique. Pour combler cette lacune, nous recommandons que le CAC établisse un comité de planification stratégique du réseau collégial, ce qui doterait le CAC et le réseau collégial d'un mécanisme efficace pour une analyse suivie des politiques.

L'expérience de Vision 2000 a prouvé qu'on peut arriver à une meilleure compréhension des questions clés qui préoccupent le réseau collégial grâce aux efforts concertés des différents intéressés. Par conséquent, nous jugeons important que les membres du comité de planification stratégique soient choisis parmi les professeurs, le personnel de soutien et les administrateurs collégiaux et les ministères et organismes gouvernementaux pertinents, dont le CAC En outre, le comité devrait être secondé par le personnel du CAC, en collaboration avec le personnel du MCU et des collèges.

Nous envisageons ce comité comme un groupe de travail, chargé de produire des analyses substantielles et des conseils de politiques.

Les activités de recherche et de consultation du comité devraient le mettre en rapport avec les différents groupes desservis par les collèges comme les étudiants, les employeurs, les collectivités diverses (comme les groupes ayant des problèmes et des besoins d'accessibilité particuliers). De cette façon, le comité ne travaillerait pas isolément et il tiendrait ainsi compte des perspectives et des connaissances de ces divers groupes.

Le comité pourrait commencer par calculer ce qu'il en coûterait aux collèges, par étudiant, d'être des établissements considérés comme frôlant la marge qui sépare la médiocrité de l'acceptabilité.[57] Ce projet porterait nécessairement sur le choix d'indices de qualité et exigerait également une évaluation, au niveau général, de ce qui constitue un programme efficace de formation.

Les résultats de cet exercice serviraient de repère *minimal* permettant de comparer les recettes du collège par étudiant, et fourniraient un moyen de surveiller et d'évaluer le niveau de financement accordé aux collèges. Ceci est particulièrement important à la lumière des propositions présentées au chapitre 4 concernant l'élargissement du programme d'études et d'établissement d'une normalisation des programmes à l'échelle du réseau.

Au début, le comité devrait également mettre au point un plan visant à obtenir systématiquement, du réseau collégial et de son environnement externe, des données exhaustives, à la fois quantitatives et qualitatives, pour l'analyse des questions reliées à la qualité, à l'accès et à l'efficacité. On possède déjà de nombreuses données, recueillies par les collèges individuels ou par le réseau, mais ces données concernent principalement les activités postsecondaires à plein temps.

Il nous faudra recueillir des données supplémentaires. Nous pourrons obtenir certains indices reliés à la qualité des programmes grâce au travail du Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux (CSAC) Mais il reste encore de sérieuses lacunes dans les données nécessaires à l'examen des questions d'accès. Il nous faut plus de précisions quant au nombre et à la catégorie de candidats admis ou non aux cours et programmes collégiaux, aux groupes de population qui paraissent être sous-représentés dans le réseau collégial, et aux apprenants à temps partiel. Alors que les activités du comité devront surtout porter sur l'analyse d'une variété de données et sur la diffusion de renseignements à travers le réseau, il importe également qu'elles permettent de combler les lacunes dans des données disponibles.

Pour assurer une large diffusion de son travail, le comité de planification stratégique, par le biais du CAC, devrait présenter un rapport annuel au ministre ainsi qu'au conseil collégial et au conseil d'administration de chaque collège. Dans ce rapport, le comité résumerait les principales questions examinées par le comité et les conseils de politique qui en découlent.

Dans le passé, les interventions au nom du réseau ont été sévèrement limitées par suite d'analyses inadéquates d'un bon nombre de questions fondamentales touchant les collèges. En plus de bénéficier directement du processus décisionnel, nous pensons que les analyses et les conseils du comité de planification stratégique rendront le CAC et d'autres groupes du réseau collégial plus efficaces dans leur capacité de conseillers et d'intervenants.

---

57 Howard R. Bowen, *The Costs of Higher Education - How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?* (San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1980), p. 234.

## Financement du gouvernement : une question de niveaux et de stabilité

Dans les chapitres précédents, nous avons recommandé un certain nombre de mesures importantes pour le réseau collégial, dont l'application aurait pour résultat d'améliorer la qualité et l'accessibilité des programmes collégiaux. Pour être efficaces, ces changements demanderont un engagement à long terme de la part du gouvernement comme du réseau collégial, y compris l'engagement d'assurer une aide financière plus stable qu'au cours de la dernière décennie.

Il faudra également établir des priorités quant aux délais que le réseau s'accordera pour chaque mesure envisagée. On s'attend à une relative stabilité des effectifs jusque vers le milieu des années 1990, et à une augmentation assez substantielle pour le reste de la décennie.[58] Ceci peut donner l'occasion, dans un avenir immédiat, d'investir davantage dans les changements visant à rehausser la qualité des programmes collégiaux. Ce genre d'investissement placerait les collèges dans une position leur permettant de répondre plus adéquatement à la diversité et à l'augmentation du nombre de demandes d'inscription prévues pour la deuxième moitié de la décennie.

La prochaine décennie sera une période de transition cruciale durant laquelle, pour rehausser à la fois la qualité et l'accessibilité, le réseau collégial, en partenariat avec les gouvernements, devra :

- remanier les programmes d'études collégiaux en fonction de normes identifiables;
- mettre au point différents modes d'enseignement;
- accélérer le perfectionnement professionnel du personnel collégial;
- élaborer ou multiplier les cours préparatoires;
- intéresser les collèges au partage des ressources spécialisées;
- améliorer les rapports entre les écoles et les universités; et
- évaluer les progrès en fonction des étapes fixées pour atteindre ces objectifs.

Vision 2000 reconnaît que l'irrégularité du financement entravait la capacité des collèges à remplir leur mandat pédagogique. Nous savons qu'il y aura toujours certaines fluctuations dans la quantité, la qualité et le prix des services éducatifs attendus des collèges. Cependant, les auteurs de Vision 2000 trouvent que le gouvernement ontarien devrait faire un effort particulier pour que les recettes des collèges soient mieux planifiées et plus régulières.

**Recommandation 29**

**Le ministère des Collèges et Universités doit étudier la structure de ses subventions aux collèges de manière à fournir un mécanisme de financement qui :**

- **prenne explicitement en considération l'accessibilité et la qualité;**
- **réduise la concurrence contreproductive des effectifs entre les collèges;**

---

58 David Foot and Maia MacNiven, «The Determinants of Enrolment Rates and Enrolments in Ontario Community Colleges» dans *Empirical Features of the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990), p. 12. Ces projections suggèrent la possibilité d'une augmentation soutenue du nombre de demandes d'admission dès 1994, à condition que le réseau puisse combler les besoins des apprenants adultes et de ceux poursuivant une fonction non traditionnelle.

- **assure une plus grande régularité de financement à chaque collège en amortissant les effets du changement d'effectifs sur les subventions d'un collège; et**
- **continue d'être prévisible et de promouvoir l'efficacité tout en renforçant l'obligation redditionnelle dont s'assortit l'utilisation des ressources publiques.**

Vision 2000 ne recommande pas une structure de financement spécifique. Cependant, nous proposons trois stratégies ou options à considérer, et la poursuite du dialogue entre le réseau et le gouvernement, à savoir :

- redresser les paramètres du mécanisme de financement actuel;
- fixer un seuil au financement par étudiant; et
- mettre au point un système d'«enveloppes» de subventions.

Ces approches, qui visent un ou plusieurs des objectifs de la Recommandation 29, ne sont évidemment pas les seules possibles, mais permettent plutôt de voir qu'il existe différentes approches.

## Option 1 : Adapter la formule de financement actuelle

Tel qu'on l'a expliqué plus haut, à l'heure actuelle, les subventions de chaque collège sont fonction de sa part d'activités dans le réseau au cours des deux et trois années précédentes. Le calcul se fait en fonction des années précédentes pour plusieurs raisons. Étant donné que la part d'activités des années précédentes est factuelle, cette méthode évite que l'on ait à redresser les subventions aux collèges en cours d'année, et permet de prévoir avec une certaine précision les subventions collégiales deux ans d'avance. Il existe deux autres raisons importantes, qui sont les suivantes :

- On accorde un certain temps au collège qui connaît une baisse d'activités pour lui permettre d'effectuer les redressements nécessaires sur le plan du fonctionnement. Durant la période de baisse d'activités, sa part de subventions excédera sa part d'activités courante.
- Un collège qui prévoit accroître sa part d'activités dans le réseau doit s'arranger en conséquence, étant donné que sa part de subventions sera inférieure à celle de sa part d'activités courante durant la période où sa part d'activité augmente.

Plus le nombre d'années servant à calculer la part du collège est élevé, plus grand est l'effet d'amortissement, sur sa subvention courante, des changements dans sa part d'activités. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'ajouter un an aux calculs d'activités pour réduire les répercussions immédiates des changements d'effectifs sur les recettes d'un collège.

Une autre possibilité serait de limiter la fourchette de changements de pourcentage dans les subventions accordées aux collèges pour une année donnée. Autrefois, quand la fourchette de changements de pourcentage dans les subventions était jugée inacceptable, le ministère réduisait l'écart en réaffectant des fonds des collèges recevant la plus forte augmentation à ceux qui recevaient la plus faible augmentation (ou dont les subventions baissaient). Il s'agissait d'un redressement ad hoc en ce sens qu'il n'y avait pas de règles officielles dans les circonstances. Il pourrait être avantageux d'intégrer officiellement cette solution dans le mécanisme de financement.

L'une ou l'autre de ces suggestions pourrait aider à atteindre les objectifs visés par la Recommandation 28 : plus grande régularité et prévisibilité des subventions et diminution de la concurrence contreproductive des effectifs. Sans viser explicitement la qualité, ces changements

apporteraient certaines améliorations. Aucun d'eux, cependant, n'altérerait le principe sur lequel repose le mécanisme actuel, à savoir que les subventions devraient refléter la part d'activités de chaque collège.

### Option 2 : Fixer un seuil de financement par étudiant

Dans un souci de qualité, le gouvernement peut être appelé à établir un seuil en dessous duquel le financement réel par étudiant ne devrait pas tomber.[59] Comme les dispositions de la convention de 1986 définissant la charge de travail des professeurs limitent, jusqu'à un certain point, le ratio étudiants-professeur, il détermine en grande partie les dépenses par étudiant. Mais ceci n'est pas, en soi, suffisant pour assurer que le financement par étudiant permet de garantir la qualité. D'autres facteurs touchant la qualité (matériel didactique adéquat, mode d'enseignement et horaires des cours, et perfectionnement du corps professoral) subissent le contrecoup de l'inégalité du financement. En établissant un seuil, il faudrait considérer le vaste éventail de facteurs reliés à la qualité, déterminée par contrat ou non.

Le comité de planification stratégique dont la création est proposée dans la Recommandation 28 pourrait se charger d'entreprendre l'analyse nécessaire pour déterminer le seuil de financement acceptable par étudiant, et de recommander la révision du montant en fonction des circonstances. Parmi celles-ci, citons les répercussions possibles sur les dépenses entraînées par les modifications du programme d'études, l'introduction de nouveaux modes d'enseignement des programmes et les changements dans les niveaux de formation des étudiants admis au collège.

Pour faire en sorte que le financement collégial par étudiant ne tombe pas en dessous du seuil fixé, il semble indiqué de prévoir un ou deux changements importants à la méthode actuelle de financement. D'un côté, le financement total pourrait ne pas être plafonné, le gouvernement acceptant, au minimum, de financer le collège quels que soient ses effectifs, au taux par étudiant fixé pour le collège. À l'autre extrémité, si l'on maintenait la pratique de distribuer les subventions de fonctionnement (prédéterminées) du réseau au moyen du mécanisme de financement habituel, on pourrait fixer le maximum des effectifs annuels par collège, pour empêcher que ceux qui atteignent le plafond tombent en dessous du seuil convenu par étudiant. Ces deux méthodes présentent un dilemme dont il faudra tenir compte lorsque l'on déterminera le seuil.

Si l'on adoptait la règle voulant que le financement par étudiant ne tombe pas en dessous du seuil fixé, on pourrait se concentrer davantage sur la qualité, tout en aidant les collèges à maintenir leurs effectifs. À la longue, l'impossibilité de maintenir la qualité fera que le gouvernement et les étudiants seront de plus en plus déçus par le réseau collégial.

---

[59] Dans un sens plus technique, nous devrions parler d'un niveau acceptable de dépenses par étudiant, en tenant compte du fait que les dépenses sont financées, non seulement par les subventions de fonctionnement accordées par le gouvernement, mais aussi par d'autres sources comme les frais de scolarité et les réserves collégiales. Aussi, étant donné les différences d'importance et de situation géographique des collèges, le seuil par étudiant (financement) ne serait pas le même pour tous.

## Option 3 : Enveloppes ou financement spécifique

Étant donné la portée des changements que nous envisageons pour le réseau collégial et les limitations constantes des ressources disponibles, il serait peut-être bon que le gouvernement adopte un système de financement par enveloppes, selon lequel le financement s'effectue par enveloppes séparées, chacune devant servir à une fonction ou à un but précis.

Cette méthode faciliterait le leadership du gouvernement et l'exécution du nouveau mandat recommandé ici. Pour le réseau collégial, le rythme de changement vers un but précis dépendrait, en partie du moins, des fonds alloués par le gouvernement dans l'enveloppe réservée à cet usage. Le système de financement par enveloppes permettrait également au gouvernement d'établir que *chaque* collège progresse, au rythme voulu, en direction de chacune des priorités établies.

Ce mode de financement est le mode choisi pour les universités ontariennes depuis plusieurs années. En 1987-1988, l'année de l'adoption plus générale du système, le financement des universités se faisait au moyen de cinq enveloppes, les sommes étant réparties comme suit :

- une enveloppe au titre des subventions de base;
- une enveloppe au titre de redressement des effectifs/au titre de l'accessibilité;
- une enveloppe au titre d'une fonction/établissement spécifique (subvention destinée au bilinguisme ou aux collectivités du nord par exemple);
- une enveloppe au titre des frais généraux de recherche/infrastructure; et
- une enveloppe au titre de la mise à jour des programmes d'études (fonds devant servir à financer la création ou l'élimination d'un programme, et les programmes offerts conjointement par les universités, par exemple).

L'utilisation du système de financement par enveloppes n'est pas chose entièrement nouvelle pour le réseau collégial. La vaste majorité des fonds de fonctionnement des collèges ont été fournis sous forme de subventions de fonctionnement d'ordre général, fonds devant aider à défrayer les dépenses de fonctionnement, à la discrétion des collèges. Cependant, environ 5 pour 100 des recettes de fonctionnement des collèges ont été fournies sous forme de subventions spécifiques, comme les fonds destinés à la prestation de services aux étudiants ayant des besoins particuliers ou à l'achat de matériel didactique.

Le recours accru au financement par enveloppes pourrait être perçu, par certains, comme réduisant quelque peu l'autonomie des collèges et leur marge de liberté en termes d'affectation interne des fonds. Cependant, à titre de mesure intermédiaire, ce système de financement a ses mérites, étant donné la nature des changements qu'effectuera le réseau collégial dans les années 90. Si on adoptait ce mode de financement, on pourrait répartir les fonds selon les catégories d'enveloppe suivantes :

***Enveloppe au titre des subventions de fonctionnement de base*** : Cette enveloppe pourrait servir aux dépenses de fonctionnement de base - par exemple, personnel enseignant et de soutien, administration, chauffage, éclairage - associées aux services didactiques offerts par les collèges. Si on adoptait le système des universités, le montant de cette enveloppe destiné à chaque collège resterait relativement constant, en termes réels, d'une année à l'autre, à condition que les effectifs pondérés du collège ne sortent pas d'une

fourchette (plus ou moins x pour cent d'un niveau de base d'effectifs prédéterminé, par exemple, la moyenne des effectifs des trois années écoulées). On peut aussi obtenir un degré analogue de stabilité en distribuant ces fonds par le mécanisme de distribution actuel, modifié de manière à intégrer une des solutions proposées dans la première option.

Les fonds destinés à la plupart des quatre autres enveloppes proviendraient de deux sources : une portion des subventions de fonctionnement général actuelles serait affectée à ces enveloppes; et les nouveaux fonds de fonctionnement accordés par le gouvernement au réseau collégial pourraient être affectés à ces enveloppes.

***Enveloppe au titre de l'accessibilité :*** Cette enveloppe servirait à financer l'accroissement des effectifs au-delà d'un chiffre (ou le niveau de base des effectifs) déterminé pour chaque collège. Les fonds provenant de cette enveloppe pourraient être distribués selon la part admissible de croissance d'effectifs de chaque collège. Si la baisse des effectifs d'un collège donné le fait «sortir» des normes établies, sa subvention de fonctionnement de base diminuerait, et le montant prélevé pourrait être ajouté à l'enveloppe de subvention au titre de l'accessibilité ou à d'autres enveloppes.

***Enveloppe au titre de la mise au point de programmes sanctionnés par un titre :*** Cette enveloppe pourrait servir à financer les activités provinciales et locales reliées à la restructuration proposée des programmes sanctionnés par un titre collégial. Au niveau provincial, les fonds pourraient être alloués au Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux pour normaliser les programmes à l'échelle du réseau et mettre sur pied et entreprendre la révision des programmes. Les crédits destinés à financer la normalisation des programmes pourraient être répartis sur plusieurs années et servir au début à des projets-pilotes dans un nombre limité de disciplines. De plus, au cas où les initiatives concernant la mise au point d'autres modes d'enseignement des programmes ou de perfectionnement professionnel des enseignants seraient entreprises collectivement par le réseau, les fonds de l'enveloppe pourraient servir à financer ces activités.

Au niveau collégial local, les fonds pourraient servir à des dépenses extraordinaires relatives : à la révision du programme d'études et au perfectionnement professionnel nécessité par la normalisation d'un programme; à l'introduction de différents modes d'enseignement; et aux coûts associés à l'élimination ou à la création de programmes sanctionnés par un titre collégial.

***Enveloppe au titre des programmes préparatoires et des services aux étudiants :*** Cette enveloppe servirait à financer : la mise au point de cours préparatoires (les coûts d'instruction associés à ces cours devant être pris en charge par l'enveloppe de subventions de base); la mise sur pied et l'élargissement de services d'évaluation et du placement des étudiants; et la prestation de services aux étudiants ayant des besoins particuliers (services de soutien aux étudiants physiquement handicapés).

***Enveloppe au titre du partenariat :*** Cette enveloppe servirait à financer le coût initial des projets comportant : le partage des ressources spécialisées entre les collèges (mise au point d'un programme offert conjointement par deux ou plusieurs collèges), ainsi que les programmes visant l'établissement de liens entre les collèges et les écoles (efforts concertés des conseils scolaires locaux et d'un collège pour mettre au point les programmes d'études dans les écoles secondaires et les collèges afin de faciliter la transition des élèves de l'école secondaire au collège), et ceux visant l'établissement de liens entre les

collèges et les universités (mise au point de programmes sur mesure menant à un grade pour les diplômés collégiaux inscrits à l'université, tels que le programme de génie de l'université Lakehead).

Outre ces enveloppes, il faudrait perpétuer le système actuel de subventions pour le matériel didactique et les dépenses en immobilisations.

On peut répartir les fonds des enveloppes de différentes manières. Dans certains cas, la distribution fondée sur la part des effectifs du collège dans le réseau serait indiquée. Dans d'autres cas, cependant, il serait peut être avantageux de distribuer les fonds selon un processus de soumission compétitive ou une formule de parité. Par exemple, si un collège a réservé certains fonds de la subvention de fonctionnement de base au perfectionnement professionnel du personnel, on pourrait prélever des fonds supplémentaires de l'enveloppe de mise au point des programmes pour augmenter ces activités de perfectionnement professionnel. (Au prochain chapitre, nous parlerons des mesures précises touchant le perfectionnement des ressources humaines. Quoique ces mesures n'aient pas nécessairement été conçues en fonction du mode de financement par enveloppes, celui-ci conviendrait tout au moins dans certains cas.)

Si l'on élargissait le système de financement au moyen d'enveloppes, le Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC) devrait être chargé de conseiller au ministère le montant des fonds à allouer par enveloppe, et le mode de répartition des fonds de chacune. Le Conseil, avec l'apport du comité de planification stratégique du réseau collégial et le Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux, serait en mesure d'intégrer les analyses et les points de vue des différents intéressés et d'établir si les résultats visés par le système d'enveloppes sont atteints.

### Coordination du financement

Quel que soit le mode de financement adopté par le MCU, il faut également tenir compte des programmes présentement subventionnés par le ministère de la Formation professionnelle, d'autres ministères provinciaux et la CEIC. Le MCU a traditionnellement joué le rôle principal, lorsqu'il s'agissait de guider et d'appuyer le réseau collégial. Les liens qui existent principalement entre les collèges et le MCU demeure inchangés, mais en même temps les collèges s'intéressent de plus en plus aux initiatives de formation appuyées par d'autres ministères, au niveau provincial comme au niveau fédéral.

En raison du caractère cyclique de la demande de formation professionnelle, la plupart des programmes courts mis sur pied sous les auspices de ces autres ministères provinciaux et du gouvernement fédéral ne bénéficient pas d'un financement régulier. Il n'existe pas d'engagement de subvention à long terme, et les programmes de formation correspondant aux priorités identifiées par le gouvernement sont souvent lancés sans beaucoup de préavis, puis annulés ou sensiblement réduits en importance de la même manière. Citons les exemples récents des changements aux programmes L'AVENIR et Formation de base de l'Ontario financés par le ministère de la Formation professionnelle. Ces conditions créent des problèmes analogues, sur le plan du rapport qualité-accès-financement, à ceux qui caractérisent les programmes postsecondaires financés par le MCU. Beaucoup de ces activités étrangères au MCU ont été coordonnées avec le MCU de façon inefficace. Ceci a limité la capacité du MCU à donner au réseau collégial un environnement suffisamment stable pour favoriser l'offre d'une formation de haute qualité.

En outre, comme nous l'avons déjà dit au chapitre 5, la décision du gouvernement fédéral d'accroître son financement de la formation professionnelle dans le secteur privé a également touché les collèges. Ce changement de politique a entraîné la réduction des subventions fédérales et l'incertitude quant au niveau de financement provenant du gouvernement fédéral à l'avenir. Dans ces conditions, les collèges ont de la difficulté à mettre au point une mission claire et cohérente - les programmes sont continuellement menacés de disparaître et le moral et le dévouement du personnel en souffrent. Le problème se complique encore du fait que le ministère provincial (ministère de la Formation professionnelle) qui est chargé de négocier avec le gouvernement fédéral n'est pas le même ministère que celui chargé du bien-être et de la santé des collèges (MCU).

Si l'on veut que les collèges deviennent des instruments efficaces de politique publique, ils ne devraient pas être tributaires de sources de financement non coordonnées, chacune ayant des attentes et des politiques différentes. Nous croyons qu'une plus grande participation de la part des collèges et du MCU à la mise au point des politiques provinciales et des dispositions de financement concernant la formation professionnelle, ainsi qu'aux négociations fédérales/provinciales sur la formation professionnelle, permettrait de résoudre en partie beaucoup de problèmes actuels.

**Recommandation 30**

**Le gouvernement ontarien devrait mettre sur pied un mécanisme mieux coordonné et permettant une plus grande participation des intéressés pour élaborer ses politiques, ses initiatives et ses mesures de financement concernant la formation professionnelle dispensée par les collèges.**

## Frais de scolarité

Le changement de circonstances demandera une réévaluation des frais de scolarité, des collèges comme des universités. Les compromis sur le plan de la qualité, de l'accès et du financement nécessitent un examen de la raison d'être, des objectifs et de l'impact des niveaux actuels de subventions au titre des frais de scolarité.

En 1989-1990, les frais de scolarité standard pour un étudiant à plein temps du niveau postsecondaire inscrit au collège sont de 685 $ pour deux semestres. À l'université, les frais de scolarité annuels d'un étudiant de premier cycle vont de 882 $ à 2 096 $, selon le programme et l'établissement, pour une moyenne de 1 500 $.

Dans les collèges, les frais de scolarité standard reviennent à environ 0,85 $ - 1,00 $ par heure d'enseignement et représentent, en moyenne, 11 à 12 pour 100 des recettes de fonctionnement du collège (frais de scolarité standard plus subventions de fonctionnement accordées au collège par le MCU) attribuables à la présence d'un étudiant à plein temps. Les frais de scolarité sont les mêmes pour tous les étudiants à plein temps (sauf les étudiants étrangers), quel que soit leur choix de programme et quel que soit le coût horaire du programme par étudiant. En plus des frais de scolarité, les collèges comme les universités peuvent aussi facturer aux étudiants des sommes non liées à l'enseignement (coût du matériel didactique, équipement, vêtements gardés par l'étudiant).

Pour les étudiants à temps partiel inscrits aux cours collégiaux subventionnés par la province, le tarif est de 1,60 $ par heure d'enseignement, soit environ 25 pour 100 des recettes de fonctionnement du collège (frais de scolarité plus subventions du MCU) attribuables à la présence d'un tel étudiant à temps partiel. Pour les cours ne bénéficiant pas du financement provincial (cours d'intérêt général, par exemple), les frais de scolarité à temps partiel sont déterminés par le collège.

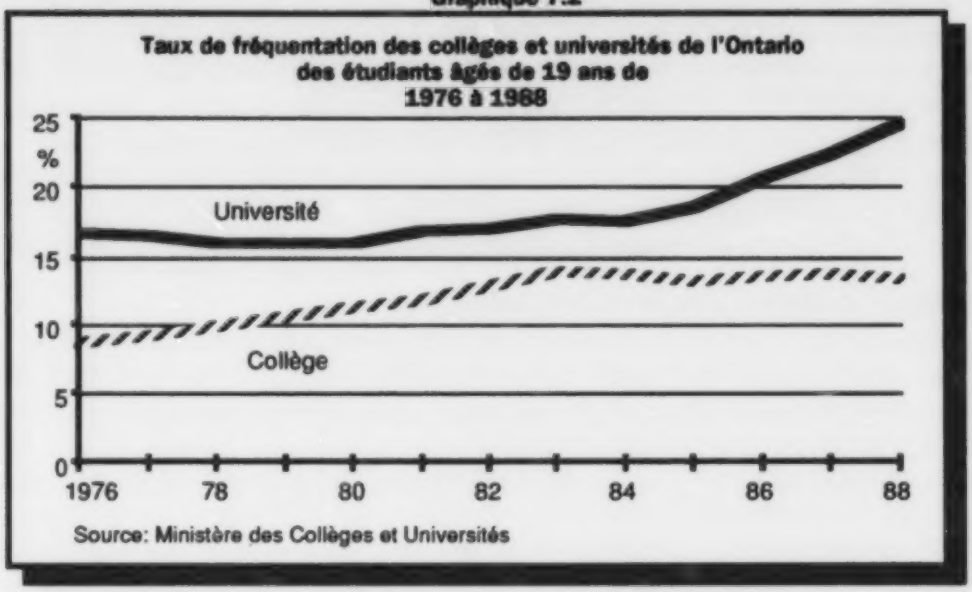
Les étudiants étrangers inscrits à un collège à plein temps paient un tarif standard de 5 705 $, montant censé correspondre à la totalité des frais de fonctionnement du collège par étudiant. Les frais d'inscription à l'université pour les étudiants étrangers varient entre 5 053 $ et 9 326 $, selon le programme et l'établissement.

Le système postsecondaire devra étudier l'effet des changements aux barèmes sur l'accès à l'éducation postsecondaire et les recettes des établissements. Les restrictions budgétaires qui empêchent les gouvernements de fournir un supplément de ressources aux collèges et aux universités, et les changements prévus dans la composition et le nombre des étudiants postsecondaires imposent un examen des frais de scolarité.

Comme nous le disions plus haut, on peut s'attendre à ce que les étudiants adultes représentent une proportion croissante des effectifs estudiantins. Certains de ces étudiants adultes étudieront à temps partiel, tout en travaillant; d'autres étudieront à plein temps, en vivant de l'argent économisé alors qu'ils travaillaient; d'autres seront des employés mis à pied ou des personnes à revenu fixe, cherchant à améliorer leur situation économique en poursuivant leur formation. Et, avec le vieillissement de la population, on peut s'attendre d'ici quelque temps à un accroissement significatif de la demande d'autres services financés par les fonds publics, comme les services de santé, ce qui pourrait entraîner une baisse du financement gouvernemental pour les établissements postsecondaires.

Une autre raison d'entreprendre une étude sur les frais de scolarité est la crainte que le choix d'un établissement secondaire par l'étudiant puisse ne pas correspondre aux besoins de la société. Cette étude pourrait examiner l'opinion de certaines personnes selon laquelle un plus grand pourcentage d'étudiants postsecondaires devrait choisir une formation collégiale.

**Graphique 7.2**




Il faudrait également chercher à savoir si, en modifiant le rapport qui existe entre les frais d'inscription collégiaux et universitaires, on parviendrait à une redistribution des étudiants, et dans quelle mesure.[60]

**Recommandation 31**

**Le gouvernement devrait mener une étude, englobant les secteurs collégiaux et universitaires, pour évaluer l'impact qu'aurait un changement de politiques en ce qui concerne les frais de scolarité et l'aide aux étudiants sur l'accès et les recettes des établissements.**

Lors de l'évaluation proposée des frais de scolarité, il faudrait examiner les frais pour les étudiants à plein temps et à temps partiel, et tenir compte d'un certain nombre de facteurs, notamment :

- Les objectifs socio-économiques qui déterminent le niveau de subventions entrant dans la structure des frais d'inscription des collèges et des universités.
- L'efficacité des politiques actuelles en ce qui concerne les frais de scolarité et l'aide aux étudiants pour atteindre ces objectifs.[61]

---

[60] Dans un document d'étude pour Vision 2000, Noemi Stokes et David Foot analysent les facteurs (antécédents familiaux, caractéristiques des étudiants, caractéristiques de l'établissement et facteurs financiers) qui déterminent le choix d'un établissement postsecondaire (collège plutôt qu'université) d'une étudiante ou d'un étudiant. En se fondant sur les données sur les étudiants de 1984 recueillies par Statistique Canada, ils estiment, par exemple, que l'augmentation de 7 pour 100 des frais d'inscription à l'université et le maintien des frais d'inscription actuels au collège feraient baisser le pourcentage des étudiants postsecondaires optant pour l'université plutôt que le collège de 1 pour 100 (ou 0,6 pour 100), soit de 62,5 pour 100 (pourcentage de 1984) à 61,9 pour 100. Voir N. Stokes et D. Foot, *Regional Differences in the Determinants of Post-Secondary Educational Choice in Canada: Community College versus University* (document inédit soumis à Vision 2000, Toronto, 1989).

[61] On pourrait également étendre l'évaluation des pratiques d'aide aux étudiants pour inclure un examen des politiques régissant l'inscription des étudiants fréquentant une école privée de formation professionnelle.

- Les conséquences des changements démographiques sur la composition future des effectifs postsecondaires et la capacité des étudiants de payer eux-mêmes leurs études; et
- Les répercussions d'un changement de structure de frais d'inscription et des différents programmes d'aide aux étudiants (bourses et prêts) sur :
  a) l'accès général aux établissements postsecondaires;
  b) les taux de rendement sociaux et privés découlant de l'enseignement collégial et universitaire, et la répartition des étudiants entre les collèges et les universités; et
  c) l'investissement total (public et individuel) dans l'enseignement postsecondaire.

Les solutions de rechange considérées devraient inclure :

- maintenir, augmenter, réduire ou éliminer les frais de scolarité de façon à maintenir ou modifier la différence actuelle entre les frais d'inscription collégiaux et universitaires;
- imposer des frais de scolarité en fonction du niveau d'études (montant différent pour la première année, la deuxième année, etc.);
- imposer des frais différents selon les programmes, en fonction du coût d'enseignement du programme ou des débouchés qu'il ouvre aux diplômés; et
- créer un système de prêt remboursable en fonction du revenu.

Soulignons que le secteur universitaire a déjà commencé à évaluer ses politiques concernant les frais de scolarité.[62] Il serait regrettable que les politiques concernant les frais de scolarité des collèges soient modifiées suite aux résultats de l'étude axée sur les frais de scolarité des universités. Le rôle des collèges dans l'enseignement postsecondaire est très différent de celui des universités, ainsi que la situation des étudiants en termes de revenu familial, par exemple. Donc nous basant sur cette évidence *et* l'influence possible des différences des frais de scolarité des collèges et des universités sur le choix d'un établissement par les étudiants du niveau postsecondaire, nous avons proposé une étude permettant d'examiner *simultanément* les frais de scolarité des collèges et des universités.

## 7.5 Partage des ressources spécialisées

Une caractéristique importante d'un *réseau* collégial est qu'il permet le partage des ressources spécialisées. Bon nombre de collèges ont déjà établi leurs propres domaines de compétence en fonction des besoins de la collectivité, qu'elle soit locale ou provinciale : centre de travail du bois de Conestoga et des richesses naturelles de Sir Sandford Fleming.[63]

---

62 David A. A. Stager, *Focus on Fees — Alternative Policies for University Tuition Fees* (Toronto: Council of Ontario Universities, 1989).

63 Pour l'examen de quelques domaines de concentration du programme, voir Regional Distribution of Enrolment by Program and Breadth of Programming by Region dans «The College System — An Empirical Snapshot» dans *Empirical Features of the College System. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1990), pp. 22-24.

Dans les sections précédentes, nous avons souligné le besoin de coopérer dans le contexte des compromis inhérents aux rapports qualité-accès-financement. Nous avons également fait remarquer les besoins croissants de formation collégiale en Ontario, et la nécessité absolue de sauvegarder et améliorer la qualité de l'enseignement. Étant donné ces besoins, Vision 2000 est d'avis que, pour accroître l'accessibilité et la qualité malgré les contraintes budgétaires, les collèges devraient placer le partage des ressources spécialisées haut dans la liste de leurs priorités. Ce n'est qu'en sachant ce que les autres collèges ont à offrir et en collaborant que chaque collège et le réseau tout entier pourront mettre au point une stratégie efficace pour se débrouiller avec les ressources limitées à leur disposition.

Le fait qu'ils soient à l'écoute des besoins locaux continuera, à notre avis, d'être l'un des plus grands atouts des collèges en tant qu'établissements d'enseignement publics. Cependant, la spécialisation locale suppose aussi que tous les programmes ne sont pas uniformément offerts dans toute la province. À mesure que les collèges cultiveront leurs domaines de spécialisation - domaine d'intérêt particulier pour les apprenants désavantagés ou nouveaux domaines dans le secteur des services ou de la fabrication - le défi consistera à rendre ces programmes particuliers accessibles à tous les étudiants de l'Ontario.

Il faut également prévoir que, à mesure que les besoins locaux changent, la gamme des services éducatifs offerts par un collège donné changera également. Il faut minimiser l'impact de ces changements sur l'accès. Ainsi, même si les décisions de limiter l'ampleur d'un programme ou de l'éliminer doivent se prendre au niveau local, il faut tenir compte des connaissances à partager et des possibilités à l'échelle du réseau qui minimisent leur impact sur l'accès local. Nous devons faire en sorte d'offrir aux étudiants la possibilité de satisfaire leur désir de s'instruire.

Quelques-unes des mesures aboutissant à la création d'un système où les ressources spécialisées sont efficacement partagées sont déjà prises. Bon nombre de collèges participent actuellement à des projets comportant l'utilisation «partagée» ou «conjointe» des ressources. Cependant, il n'existe pas de tribune *ouverte et organisée* pour aider tous les collèges à prévoir et coordonner le partage des ressources spécialisées.

**Recommandation 32**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales, par le biais de son comité de planification stratégique, doit mettre au point et recommander un mécanisme ayant pour objet de coordonner, entre les collèges, les renseignements et les plans appropriés pour le partage des ressources spécialisées.**

Le Conseil doit chercher à établir des méthodes de partage de ressources qui protègent les besoins des collectivités locales. Le travail des conseils de normalisation des programmes proposé au chapitre 4, devrait fournir des données précieuses qui pourraient aider le Conseil à faciliter l'échange approprié de ressources.

Vision 2000 prévoit que le Conseil encouragera les collèges à partager leurs ressources spécialisées de diverses manières. Par exemple :

- Un collège pourrait se spécialiser dans les services d'un groupe ayant des besoins d'apprentissage particuliers. Ce collège pourrait mettre au point et vendre son matériel didactique à d'autres collèges de la province.

- Les spécialistes d'un programme spécialisé d'un collège pourraient enseigner temporairement dans un autre collège.
- Certains collèges pourraient mettre au point un programme unique d'apprentissage informatisé, pour un cours particulier, et en faire bénéficier le reste du réseau.
- Deux ou plusieurs collèges pourraient travailler à la mise au point d'un programme conjoint, dans lequel les élèves d'un établissement pourraient en fréquenter un autre pour une partie de leurs études (par exemple les deux premières années au collège X, la troisième année au collège Y).
- Quelques collèges pourraient collaborer à la création d'un service éducatif précis, comme un voyage à l'étranger pour les employeurs, programme qui pourrait ensuite être repris par le réseau tout entier.

Vision 2000 prédit que, à mesure que les collèges collaboreront à l'intérieur du réseau, ils découvriront d'autres moyens de partager les ressources spécialisées.

Plus important encore, nous croyons que le partage des ressources est une manière efficace, pour tout le réseau, de maintenir la qualité et l'accessibilité en dépit du financement limité. S'attaquer aux solutions de compromis inévitables n'est pas chose aisée. Étant donné les défis que nous avons identifiés sur le plan de la qualité, de l'accès et du financement, il faut que les collèges ontariens mettent en commun leurs efforts et leurs compétences.

# 8

# Investir dans les éducateurs, programmes et modes d'enseignement des collèges

## 8.1 Préambule

Aujourd'hui, la formation permanente est généralement reconnue comme une nécessité dans tous les milieux de travail. Les collèges ne font pas exception à la règle. Les professeurs, le personnel et les administrateurs eux-mêmes doivent se recycler continuellement. Ceux qui créent l'environnement de l'apprentissage doivent renouveler leurs capacités pour répondre aux besoins changeants des étudiants. Si nous voulons que les étudiants s'instruisent toute la vie, les professeurs et les collèges doivent montrer l'exemple. Pour les collèges de l'Ontario, dont la mission est d'enseigner, l'exemple doit venir d'en haut.

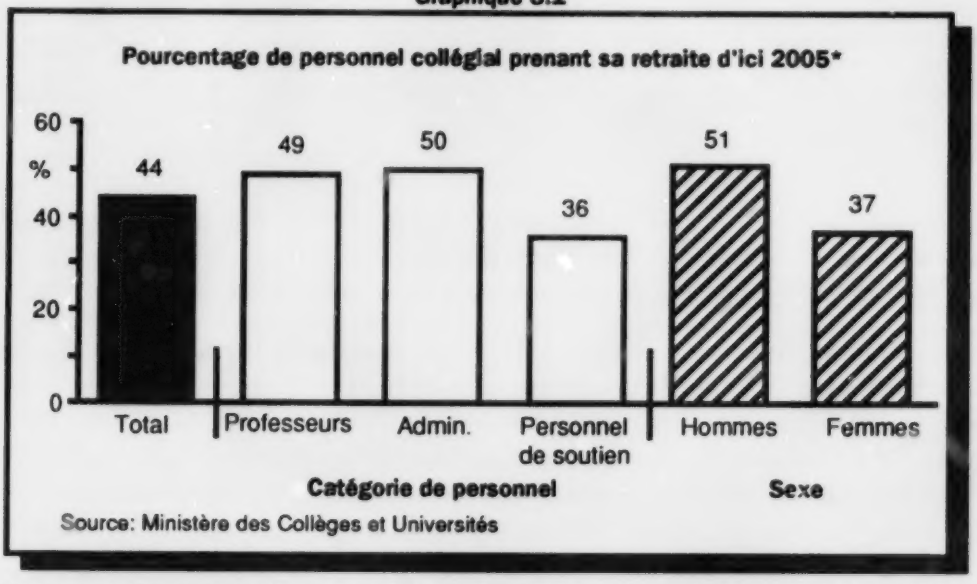
Les consultations menées dans le cadre de Vision 2000 ont fait ressortir l'importance de l'enseignement et de l'environnement de l'apprentissage. C'est extrêmement important pour tous les intéressés, y compris les professeurs, le personnel, les étudiants, les employeurs, la main-d'oeuvre et les groupes communautaires. Un enseignement et une expérience d'apprentissage positifs dépendent, dans une large mesure, du désir de tous ceux qui travaillent dans les collèges de perfectionner leurs connaissances et d'acquérir de nouvelles aptitudes.

Le désir d'évoluer doit faire partie de l'esprit de tout organisme. Justement, en ces temps de restrictions financières, il est particulièrement crucial que les présidents et les conseils d'administration de collège montrent l'exemple en faisant preuve d'engagement personnel envers le perfectionnement professionnel.

En ce moment, les collèges participent à des activités extensives de perfectionnement professionnel, programmes qui ont beaucoup profité aux participants. Cependant, même dans les établissements les plus engagés, les programmes de perfectionnement des ressources humaines (PRH) sont souvent intermittents et insuffisamment intégrés au fonctionnement de l'établissement. Malheureusement, certains collèges, comme beaucoup d'autres employeurs, considèrent encore le perfectionnement professionnel comme des frais plutôt qu'un investissement.

Le besoin de perfectionnement des ressources humaines est constant, et il augmente encore lorsque s'opèrent des changements significatifs dans la main-d'oeuvre. C'est ce qui se produira dans les collèges d'ici 10 à 15 ans à cause des nombreux départs en retraite du personnel. En l'an 2000, plus d'un cinquième des professeurs et administrateurs du réseau auront 65 ans ou plus; et en l'an 2005, la moitié environ des professeurs et administrateurs actuels auront pris leur retraite. À la veille de l'an 2000, la majorité des professeurs sera dans la tranche d'âge de 50 à 54 ans.

**Graphique 8.1**




*Ces projections présupposent que l'âge moyen de la retraite est 62 ans. Les prévisions concernent les 15 764 employés à plein temps du réseau collégial qui souscrivent au régime de retraite des collèges. On exclut dans les calculs les quelque 400 professeurs et la centaine d'administrateurs qui souscrivent à la Caisse de retraite des enseignants; ceux-ci sont généralement plus âgés que ceux qui souscrivent au régime de retraite des collèges.

Le départ en retraite d'un nombre important d'employés des collèges aura des répercussions sur le perfectionnement et le renouvellement professionnels dans le réseau. On exercera davantage de pressions pour que les enseignants plus âgés se tiennent au courant des développements dans leur domaine, pour s'assurer que le personnel des collèges reflète la diversité démographique et culturelle de la collectivité, et pour offrir une formation adéquate aux nouveaux enseignants, administrateurs et personnel de soutien engagés pour remplacer ceux qui partent en retraite.

À l'échelle provinciale, l'importance du développement des ressources humaines en tant qu'investissement a été renforcée à la fois par le Conseil des directeurs (CDD) des collèges et le Conseil du premier ministre. En fait, le CDD a récemment lancé un projet visant à faciliter le perfectionnement du personnel à l'échelle du réseau. Les buts du projet, intitulé «Human Resources in the Third Decade», sont les suivants : évaluer les activités actuelles du PRH; coordonner et amorcer des activités du PRH aux niveaux local, régional et provincial; développer et fournir des informations sur le programme, des idées et du matériel didactique pour le PRH.

Le rapport intérimaire intitulé *A Blueprint for Human Resources Development in the Third Decade* (mars 1989) déclare en substance :

> La force motrice qui permettra aux collèges de faire face aux défis de l'avenir réside dans les ressources humaines ... Les collèges d'aujourd'hui sont complexes ... alors qu'ils essaient de s'adapter aux exigences sociales multiples d'une manière trop souvent imprécise et après coup ... Les collèges sont censés s'ajuster aux besoins d'une plus grande proportion d'apprenants non traditionnels. Les programmes de recyclage et de perfectionnement, les programmes d'équité d'emploi pour les femmes, les immigrants et les groupes minoritaires, ainsi que les personnes du troisième âge, les programmes qui visent la protection de l'environnement et autres, requièrent tous des solutions nouvelles et souples de la part des collèges ... Si les collèges doivent offrir une formation pertinente aux diplômés et une formation à la demande d'entreprises qui veulent soutenir la concurrence économique, ils doivent créer, pour eux-mêmes, le genre de programmes qu'ils cherchent à promouvoir dans leurs collectivités ... Il y a un besoin absolu de planifier, de coordonner et de coopérer à l'échelle du réseau, en vue du perfectionnement de la ressource la plus importante des collèges - son personnel - pour les années à venir. (p.1)

Pour Vision 2000, le projet sur les ressources humaines dans la troisième décennie constitue un excellent départ dans l'engagement croissant des collèges envers le PRH. Ce projet a déjà généré des activités impressionnantes à l'échelle du réseau et de la région, dans les domaines de formation des leaders, du perfectionnement des ressources humaines, de la formation pédagogique et professionnelle. Un développement plus vaste de cette initiative dépendra d'un engagement plus grand de la part des intéressés (y compris la participation totale des syndicats), d'un appui financier plus direct de la part des gouvernements et des collèges, et d'une plus grande sensibilisation aux besoins croissants de compétence professionnelle identifiés par Vision 2000. Dans ce chapitre, nous offrons plusieurs recommandations visant à rehausser les possibilités de perfectionnement de tout le personnel collégial.

## 8.2 Défis posés par le perfectionnement des ressources humaines

Alors que les collèges s'efforcent de devenir des centres modèles d'apprentissage permanent pour les étudiants comme pour le personnel, les activités de PRH, quelles qu'elles soient, devront être de nature à aider les collèges à se mesurer aux défis suivants :

- Élaborer et adapter de nouvelles normes de programmes, et des critères de garantie de qualité.
- S'assurer que le contenu des programmes collégiaux soit opportun et pertinent.
- Trouver l'équilibre voulu et faire la distinction entre la préparation à un métier et la formation professionnelle et le développement d'aptitudes génériques et générales.
- Améliorer la liaison entre les programmes d'études scolaires, collégiaux et universitaires.
- Accroître la capacité des collèges à offrir une formation supérieure.
- Mettre au point une méthode d'apprentissage plus souple et plus axée sur les apprenants.

- S'assurer que le corps professoral possède les connaissances et les capacités voulues pour répondre aux besoins particuliers et divers de notre population d'apprenants adultes à temps partiel.
- Mettre davantage les nouvelles technologies au service de tous les programmes didactiques, depuis le télé-enseignement jusqu'à l'évaluation.
- Accroître la capacité des collèges à s'engager dans des partenariats communautaires et offrir des services spécialisés favorisant la diffusion et le transfert de la technologie et des connaissances.
- Appuyer et étendre les activités internationales dans les collèges.
- Accroître la capacité des collèges à entreprendre des activités de partenariat avec la collectivité locale, provinciale et internationale.
- Assurer la sensibilisation aux questions reliées à l'équité et à l'environnement.
- Planifier suffisamment d'avance en prévision des nombreux départs en retraite de professeurs dans les 10 à 15 prochaines années.

Des défis de cette envergure sont à la fois effarants et stimulants. Stimulants, lorsque nous songeons au potentiel et à la responsabilité de nos collèges face à ces défis. Effarants, vu les vastes changements à opérer alors que les ressources sont mesurées et les délais trop courts. Pour Vision 2000, il est extrêmement important que les collèges et le gouvernement se montrent à la hauteur de ces défis, en élaborant des politiques et des programmes propres à assurer l'utilisation maximale des ressources humaines et financières. Une approche coordonnée et précisément définie en ce qui concerne le perfectionnement des ressources humaines est, dans une large mesure, la condition préalable à l'obtention des avantages sociaux et économiques à tirer des collèges ontariens.

## 8.3 Investissements dans le PRH

Transformer les défis découlant de cette liste en une politique pratique représentera un test majeur pour les collèges au cours des dix prochaines années. Dans cette section, nous proposons un cadre aux investissements nécessaires au PRH et aux activités connexes.

Pour s'acquitter du nouveau mandat, les collèges travaillant ensemble avec l'appui du gouvernement provincial devront faire des investissements majeurs en ce qui concerne :

- le corps professoral, le personnel de soutien et administratif - au moyen d'initiatives visant le perfectionnement des ressources humaines;
- les programmes et cours pertinents, opportuns et d'un haut degré de qualité - au moyen d'initiatives dans le cadre de l'élaboration du programme d'études; et
- les modes d'enseignement comportant un élément de souplesse, pour combler les besoins des apprenants et des employeurs - au moyen de différents modes de formation.

Ces domaines d'investissement se soutiennent mutuellement. L'élaboration des programmes et les différents modes de formation font intégralement partie de l'exploitation de vastes possibilités de perfectionnement productif des ressources humaines. Ces activités seront, en partie, le résultat naturel du

besoin des professeurs d'échanger des informations, de collaborer, et en général, de trouver de nouvelles manières d'élaborer et de présenter le programme d'études.

Prenons le cas d'un professeur d'arts graphiques collaborant avec un instructeur d'ordinatique pour mettre au point des travaux pratiques d'éditique (combinant la mise au point de programmes d'études et le perfectionnement des ressources humaines). Ce matériel pourrait être utilisé par l'étudiante ou l'étudiant sur son ordinateur personnel ou celui du collège, à un moment qui lui convient (mode de formation différent).

D'autres instructeurs, de trois domaines distincts, tels que la technologie, l'anglais et l'ordinatique, pourraient collaborer à un projet consultatif pour une entreprise locale. Grâce à leurs compétences, ils pourraient participer à la création, à la solution et à la mise au point de didacticiels pour mettre à jour les connaissances de l'employé en cours d'emploi (mode de formation différent). Le fait de travailler avec une entreprise aide à resserrer les liens entre le collège et la collectivité, tout en permettant aux professeurs de mieux comprendre les problèmes des entreprises et d'accroître leurs connaissances dans ce domaine (perfectionnement des ressources humaines). Plus tard, les instructeurs peuvent transposer les résultats de leur expérience en nouveau matériel didactique pour leurs étudiants (élaboration de programmes d'études).

Les auteurs de Vision 2000 savent que les collèges sont déjà activement engagés dans ce genre d'activités. Ce que nous recommandons ici, c'est qu'ils prennent davantage d'initiatives dans ces domaines, de manière à relever les défis du nouveau mandat. Des améliorations au niveau du perfectionnement du personnel, de l'élaboration des programmes d'études et des modes d'enseignement supposent un engagement et des initiatives aux niveaux local et provincial. Seul le partenariat - entre les collèges et le gouvernement, les collèges et leur personnel, les collèges et la collectivité, et entre collèges - rendra ces investissements viables et profitables.

Dans la prochaine section, nous parlerons de la responsabilité du perfectionnement des ressources humaines au niveau local. Ensuite, nous examinerons les initiatives provinciales visant à appuyer le perfectionnement des ressources humaines (PRH) dans les collèges et à fournir une infrastructure à l'échelle du réseau pour encourager des innovations étendues en matière d'élaboration de programmes d'études et de modes d'enseignement. Et enfin, les deux dernières sections du chapitre abordent deux moyens importants d'améliorer l'efficacité organisationnelle des collèges : la recherche appliquée et l'évaluation de la performance.

## 8.4 Accroître l'engagement au niveau local

Les collèges sont principalement responsables du perfectionnement de leurs propres ressources humaines. Dans le passé, les fonds consacrés au PRH variaient beaucoup d'un collège à l'autre. En général, les fonds destinés au perfectionnement des ressources humaines proviennent des recettes de fonctionnement général des collèges, ce qui explique pourquoi le PRH est souvent le premier des postes budgétaires que l'on supprime en temps de restriction financière. À la longue, le fait de négliger le

perfectionnement des ressources humaines peut avoir des conséquences sur la qualité de l'enseignement fourni et sur le moral des employés.

Peu importe le passé, dorénavant, il faut absolument que tous les collèges fassent preuve d'un plus grand engagement en fixant un objectif budgétaire clair et précis en ce qui concerne le perfectionnement des ressources humaines. Les conseils d'administration doivent faire preuve de leadership en établissant des visées précises, un financement stable et un engagement constant envers le PRH. Ils doivent aussi planifier le PRH dans un processus de collaboration engageant tous les intéressés.

Les auteurs de Vision 2000 sont d'avis que le perfectionnement des ressources humaines est essentiel à d'autres aspects du développement et de l'efficacité organisationnels. L'élaboration des programmes d'études et la mise au point de différents modes d'enseignement reposeront sur la compétence, la créativité et l'engagement de ceux qui «transmettent» la connaissance aux apprenants.

Nous sommes encouragés par le fait que, dans un certain nombre de collèges, la part réservée au PRH représente actuellement plus de 2 pour 100 du budget total. C'est un objectif valable, surtout lorsque le PRH concerne l'ensemble des activités collégiales.

**Recommandation 33**

**Il faudrait que chaque conseil d'administration collégial renforce les principaux objectifs de Vision 2000 au moyen d'une planification de ses ressources humaines, en adoptant, entre autres, les mesures suivantes :**

- **fixer un objectif budgétaire précis en vue d'accroître la part des fonds réservés destinés au perfectionnement des ressources humaines (PRH);**
- **inclure une section sur le PRH dans son rapport annuel au ministère, résumant les progrès accomplis par le collège dans le développement et l'application des politiques et pratiques du PRH en fonction des objectifs du nouveau mandat; et**
- **élaborer des lignes de conduite (s'ajoutant aux politiques actuelles touchant les congés de formation professionnelle) offrant régulièrement des encouragements et des possibilités d'expérience de travail à l'extérieur, d'échanges d'emploi ou d'activités à l'étranger aux professeurs, au personnel de soutien et aux administrateurs.**

Vision 2000 trouve que les collèges devraient réserver 2 pour 100 de leur budget au PRH en faisant valoir deux facteurs : l'exemple actuel de plusieurs collèges et la proportion relativement faible du budget total du collège réservée aux dépenses facultatives non salariales. Il est essentiel de voir une tendance générale vers ces 2 pour 100 si l'on veut que les collèges effectuent les changements nécessaires au perfectionnement des ressources humaines, aux réformes du programme d'études et aux modes de formation connexes. Il faudra également que les ressources provinciales, dont les crédits explicites du gouvernement, soient en rapport avec l'engagement des collèges locaux. En fait, ce que nous recommandons dans la section suivante, c'est une augmentation des ressources provinciales à l'appui des collèges et une coordination des efforts de PRH à l'échelle du réseau.

Après avoir recommandé aux collèges de se fixer des objectifs budgétaires, il faut souligner qu'il importe également que le réseau puisse améliorer son engagement grâce au partage d'information. C'est pourquoi nous recommandons que le rapport annuel des collèges au ministère comporte une section sur

le PRH, de manière à faire connaître les activités entreprises dans ce domaine et à encourager le partage de ressources.

Nous croyons aussi que la manière la plus efficace d'y parvenir est de permettre aux éducateurs de se livrer à des expériences de travail à l'extérieur, des programmes d'échange d'emplois et des activités à l'étranger. Ce genre de perfectionnement professionnel comporte des avantages excellents pour les professeurs et pour ceux qui bénéficient de leur compétence dans d'autres organismes ou d'autres pays. Par exemple, on consolide les liens entre les programmes d'études lorsqu'un professeur de collège fait un échange avec un professeur d'école secondaire ou encore, lors d'un échange avec un établissement d'enseignement innovateur, ou d'une expérience à l'étranger (par exemple, en collaboration avec l'association canadienne des collèges communautaires); grâce à cela les professeurs font bénéficier d'autres éducateurs de leur expérience et s'initient eux-mêmes à d'autres modes de formation et à d'autres cultures. Les bénéficiaires sont en fin de compte les étudiants, puisqu'ils profitent des connaissances nouvellement acquises par leurs professeurs.

Les politiques actuelles visant à encourager les professeurs à se perfectionner professionnellement en dehors du collège sont quelque peu limitées. À l'heure actuelle, la convention collective et d'autres mécanismes prévoient des journées de perfectionnement professionnel. Après un certain nombre d'années de service, le personnel a droit à une année sabbatique. Ces congés prolongés peuvent être pris plus d'une fois, à condition qu'une période de temps prescrite se soit écoulée entre chaque congé sabbatique. Il y a lieu de compléter ces mesures de perfectionnement professionnel par des occasions plus fréquentes d'échanges, d'une durée de 2 ou 3 mois, par exemple, pour permettre aux participants une immersion «totale» dans un environnement différent.

## 8.5 Meilleur appui au niveau provincial

Les initiatives des collèges individuels pour améliorer le perfectionnement des ressources humaines dans leur établissement doivent être appuyées par un engagement au niveau provincial. Dans la présente section, nous proposons quelques solutions visant le PRH, l'élaboration des programmes d'études et les divers modes d'enseignement avec l'appui et le partage des ressources disponibles de la province.

Le projet «PRH dans la troisième décennie» du Conseil des directeurs marque un nouveau départ pour les activités de perfectionnement professionnel du réseau à l'échelle de la province. Vision 2000 appuie ce projet et pense que le processus serait beaucoup amélioré si le Comité directeur prévoyait une plus grande participation des intéressés, surtout du personnel enseignant et de soutien.

Le projet PRH dans la troisième décennie répondait au besoin d'équilibrer et de coordonner les activités provinciales et les activités régionales et locales appropriées. Les auteurs de Vision 2000 sont d'avis que ce processus mérite d'être davantage appuyé et élargi en vue des défis que représente le nouveau mandat collégial.

**Recommandation 34**

**Le gouvernement ontarien devrait collaborer avec tous les intéressés des collèges pour établir et créer :**

- **un fonds permanent de perfectionnement professionnel pour soutenir et développer les activités de perfectionnement professionnel du projet PRH dans la troisième décennie; et**
- **un groupe de travail sur le perfectionnement pédagogique, pour aider les collèges à élaborer des nouveaux modes d'enseignement et des programmes pédagogiques axés sur l'apprenant.**

Cette recommandation a pour but général d'affecter de nouveaux fonds, possiblement sur une base de financement paritaire ou de lancement, pour les initiatives approuvées à l'échelle provinciale axées sur le perfectionnement des ressources humaines, l'élaboration des programmes d'études et les divers modes d'enseignement. À notre avis, les critères d'allocation de ces fonds devraient refléter les priorités nécessaires à l'exécution du nouveau mandat des collèges. L'objectif est de financer les projets à l'échelle du réseau et d'augmenter les investissements en perfectionnement des ressources humaines par le réseau et les conseils locaux.

***Le fonds de perfectionnement professionnel*** : Le fait de faire participer le Comité directeur du projet PRH dans la troisième décennie est une manière efficace de s'assurer que les projets parrainés serviront les objectifs provinciaux visés par le nouveau mandat. Selon cette méthode, le versement des fonds annuels pour ces projets serait assujetti à la soumission d'un plan du Comité directeur du projet PRH au sous-ministre du ministère des Collèges et Universités (MCU). Le gouvernement ferait ainsi preuve de leadership dans le développement des activités coordonnées de PRH.

***Un groupe de travail sur le perfectionnement pédagogique*** : Il convient également d'établir des systèmes de financement précis, pour répondre aux besoins urgents de créer et d'offrir des programmes d'études et des modes d'enseignement en rapport avec les exigences du nouveau mandat pour les aptitudes génériques, la formation générale et les méthodes pédagogiques axées sur l'étudiant.

Le Comité directeur du projet PRH dans la troisième décennie serait chargé de nommer un groupe représentatif des intéressés qui siégerait aux réunions du groupe de travail, et de guider l'ensemble du processus. Le groupe de travail sur le perfectionnement pédagogique serait chargé, entre autres, de :

- collaborer avec tous les collèges à l'élaboration d'un plan d'ensemble de modes d'enseignement souple, axé sur l'apprenant, et le mettre en vigueur d'ici 1998;
- financer des projets-pilotes au sein des collèges sur l'élaboration de programmes d'études et des nouveaux modes de formation;
- mettre au point des ententes d'échange à l'échelle du réseau pour partager idées, ressources et résultats (modules de cours et logiciels, etc.);
- faciliter et établir des moyens permettant l'usage innovateur de la technologie pour l'enseignement axé sur les apprenants et le télé-enseignement;
- accorder un financement de départ aux projets propres à rehausser la capacité des collèges à élaborer et maintenir en place de nouveaux projets;
- établir un «institut de didacticiel pédagogique», en coparticipation avec les collèges, l'industrie des didacticiels et les ministères gouvernementaux appropriés; et

- mettre au point et utiliser des programmes et du matériel pédagogique pour les professeurs.

Dans les chapitres précédents, nous avons souligné le fait que, pour respecter les besoins des apprenants inscrits aux cours de formation permanente, il faut que les établissements d'enseignement leur fournissent des programmes d'études et des modes d'enseignement adaptés à la situation. L'enseignement ne devrait pas nécessairement dépendre d'un horaire ni être confiné à la salle de classe. Les nouveaux programmes d'études devraient permettre aux étudiants de choisir parmi différentes modalités d'apprentissage individuel, y compris des unités de formation segmentées. Dans ce milieu adapté aux étudiants, un nombre spécifié d'unités équivaudrait à un cours, et un nombre spécifié de cours équivaudrait à un diplôme.

Des changements de cette ampleur dans la façon de dispenser l'enseignement sont urgents, mais ils ne se réaliseront pas à une assez grande échelle si nous n'y consacrons pas notre attention et les fonds voulus.

## Initiatives provinciales visant le perfectionnement du corps professoral

Une manière importante de prouver son engagement envers le PRH serait, pour le gouvernement ontarien, d'appuyer les initiatives visant le perfectionnement permanent et formel du corps professoral. Ceci serait une manière directe de combler les besoins des professeurs qui poursuivent ou voudraient continuer leur propre formation, pour compléter des activités de perfectionnement professionnel moins formelles et non sanctionnées par un titre.

Alors que de nombreux professeurs étudient actuellement dans une université ontarienne dans ce but, beaucoup d'autres suivent des programmes américains. Ceci s'explique parce qu'ils croient que les établissements américains font preuve de plus de souplesse dans les modes d'enseignement et l'octroi de crédits pour les connaissances et l'expérience acquises antérieurement.

Étant donné l'insistance sur la formation générale, les aptitudes génériques et les nouveaux modes d'enseignement proposés par Vision 2000, il sera très important que les professeurs puissent poursuivre leur perfectionnement professionnel au niveau universitaire. En outre, il est essentiel de prévoir le remplacement des professeurs qui prendront leur retraite. C'est pourquoi Vision 2000 trouve que le moment est venu pour le gouvernement d'encourager les universités ontariennes à prendre davantage d'initiatives de manière à combler les besoins du personnel collégial en matière de programmes au niveau des cycles supérieurs.

**Recommandation 35**

**Le ministère des Collèges et Universités devrait fournir un financement adéquat pour permettre à une université ontarienne (ou plusieurs, organisées en consortium) de mettre au point des programmes au niveau des cycles supérieurs pour le personnel des collèges communautaires.**

Ce programme pour éducateurs de collèges communautaires devrait être souple et reconnaître les acquis. Les caractéristiques du programme devraient refléter les besoins des collèges, et donc être déterminées par le comité directeur du PRH dans la troisième décennie, conjointement avec le réseau

universitaire. Il est d'une importance critique que les collèges et universités mènent conjointement toute une gamme d'initiatives dans le domaine du perfectionnement des ressources humaines pour l'avenir du système postsecondaire de l'Ontario.

## 8.6 Collèges et recherche appliquée

Pour beaucoup de professeurs des collèges, la formation permanente demande plus que d'assister aux cours, d'accumuler des diplômes ou de se tenir au courant des derniers développements dans le domaine de l'enseignement. En fait, pour beaucoup d'enseignants, le meilleur moyen de se tenir au courant, c'est d'utiliser leurs connaissances sous diverses formes de recherche appliquée, de transfert de technologie et autres domaines de compétence.

Pour Vision 2000, la recherche appliquée recouvre toute une gamme d'activités, depuis la solution des problèmes, le transfert ou la diffusion des données et de la technologie, à la mise au point de nouveaux services et produits. Cette définition va au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances par la recherche. Elle comprend l'intégration de connaissances (par l'élaboration de programmes d'études), l'application des connaissances (par le service), et la diffusion des connaissances (par l'enseignement).[64]

Il existe déjà certaines activités de ce type dans le réseau collégial. Une enquête menée en 1988 révèle que, cette année-là, 7 pour 100 des professeurs avaient fait partie du comité de rédaction d'un journal; 10 pour 100 avaient reçu une bourse de recherche; 17 pour 100 avaient étudié des propositions de la part d'un organisme de financement; 19 pour 100 avaient publié un article dans un journal universitaire ou professionnel; 24 pour 100 avaient publié ou révisé, seuls ou en collaboration, un livre ou une monographie; et 30 pour 100 avaient présenté une étude lors d'une réunion d'une conférence professionnelle.[65]

Beaucoup de personnes, au sein et à l'extérieur du réseau collégial, croient fermement qu'une participation active à la recherche appliquée rehausse la qualité de l'enseignement. Les données d'une étude à ce sujet indiquent que les professeurs des collèges considèrent que l'enseignement est leur tâche primordiale et voudraient continuer à consacrer leurs efforts et leur temps à l'enseignement. Mais la même étude indique également le désir qu'il existe un climat plus propice à la recherche appliquée.

Les auteurs de Vision 2000 croient que la participation des professeurs à la recherche appliquée servira à élargir les connaissances de l'instructeur, et rendre ainsi ses cours plus pertinents, efficaces et innovateurs. Tout semble également indiquer que le fait d'encourager la participation des professeurs à

---

64 Commission on the Future of Community Colleges, *Building Communities, A Vision for a New Century* (Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1988), p. 26.

65 Pour une description plus détaillée de cette étude, consulter Sandford Borins and Shirley Holloway, «Meeting the Competitive Challenge: Enhancing Applied Research in Ontario's Colleges» dans *Colleges and the Changing Economy. Background Papers* (Toronto: Ontario Council of Regents, 1989), pp. 10-15.

la recherche et à l'innovation peut améliorer le moral et la satisfaction au travail, d'autant plus que le corps professoral cherche de plus en plus un degré plus élevé de qualification.

Le fait d'instiller un climat de perfectionnement au sein des collèges est essentiel à la qualité de l'enseignement. Cependant, les avantages de la recherche appliquée profitent non seulement au collège mais aussi à la collectivité. À titre d'établissements publics, les collèges sont capables, et obligés, de mettre les connaissances de leur personnel au service de la recherche et des besoins de développement de la collectivité.

Les collectivités locales bénéficient déjà de telles compétences. Les entreprises, les industries, les organismes sans but lucratif et le secteur public ont exprimé le besoin d'établir des projets en collaboration avec les collèges. Un tel partenariat génère une relation d'«apprentissage» mutuellement bénéfique, une meilleure harmonie entre les services collégiaux et les besoins de la collectivité locale, et un accroissement de la formation payée à l'unité au prix coûtant. Les auteurs de Vision 2000 partagent les vues du Conseil du premier ministre selon lesquelles ce genre d'activité est crucial pour le bien-être socio-économique de l'Ontario.

Les auteurs de Vision 2000 partagent également l'intérêt particulier de nos dirigeants pour les défis internationaux qui se posent en Ontario. Nous croyons que les collèges ont leur contribution à faire. D'ailleurs, bon nombre d'entre eux exportent déjà une partie de leurs services pédagogiques et les résultats de la recherche appliquée.

Pour le pays hôte, les partenariats internationaux permettent un échange valable de connaissances et de compétences. L'impact pour l'Ontario est également important et pertinent. La tendance vers une économie et une société plus globales signalent qu'il est temps, pour les collèges, de participer à ce mouvement international. En dépassant nos frontières, nos éducateurs communiquent à leurs élèves et à leur collectivité locale des perspectives internationales. Et pour les étudiants, les entreprises et la collectivité locale, il est essentiel d'acquérir une compréhension et de développer une stratégie leur permettant de négocier et de travailler avec les entreprises et les gouvernements étrangers et de les concurrencer.

Bref, Vision 2000 considère la recherche appliquée comme une manière importante de servir les différents groupes - les étudiants, les professeurs et la collectivité locale. Nous croyons que les efforts déployés dans ce sens auront pour résultat, non seulement de protéger, mais aussi de rehausser la fonction pédagogique des collèges.

**Recommandation 36**

**Les collèges devraient chercher à encourager positivement la recherche appliquée, de manière à rehausser le rôle primordial que jouent les collèges dans l'enseignement.**

Pour faciliter ce processus, le Conseil des directeurs, guidé par le comité du Projet PRH dans la troisième décennie, pourrait former un groupe de travail chargé d'évaluer les différents moyens d'intéresser davantage les professeurs aux activités de recherche appliquée, de manière à rehausser la qualité générale de l'enseignement. Le groupe de travail devrait se composer de divers intervenants clés, notamment des représentants de l'administration, du corps professoral et du personnel des collèges, du

ministère des Collèges et Universités, du ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie, des employeurs (des secteurs public et privé) et des syndicats.

À notre avis, la tâche la plus importante du groupe de travail serait d'élaborer des politiques et des activités propres à rehausser la capacité des enseignants en appuyant la recherche appliquée dans les collèges locaux. Les priorités et les encouragements doivent être de nature à améliorer le milieu d'apprentissage des étudiants. En ce sens, la participation de tout professeur dans l'application et la transmission de la connaissance doit, avant tout, servir à enrichir le contenu de l'enseignement et encourager des modes d'enseignement innovateurs.

C'est dans ce but que le groupe de travail devrait établir des définitions pratiques de recherche appliquée, évaluer les besoins particuliers de ce domaine et trouver les moyens d'encourager cette activité; et établir un calendrier à l'échelle du réseau collégial. Il devra aussi étudier les questions de charge de travail des professeurs, qui pourraient craindre que les efforts consacrés à la recherche appliquée puissent être aux dépens de l'enseignement, étudier les coûts que cela représenterait pour le réseau collégial et les crédits limités accordés par la province pour ce genre d'activités, la division du travail entre les collèges et les universités et enfin, les problèmes de coordination intercollégiale.

## 8.7 Remarque sur la performance, le perfectionnement et la responsabilité

Alors que la culture de chaque collège devrait continuer d'exprimer la diversité des collectivités desservies, nos collèges devraient tous refléter des objectifs communs et un sens partagé de responsabilité vis-à-vis des activités professionnelles de tous ceux qui y travaillent.

En ce moment, les collèges varient sensiblement quant aux méthodes d'évaluation des enseignants, du personnel de soutien et des administrateurs. Dans certains collèges, les professeurs participent régulièrement à des programmes d'évaluation professionnelle qui comprennent des remarques des collègues et des commentaires des étudiants. D'autres ne prévoient pas ce genre d'activité, sauf pour l'évaluation obligatoire qui fait partie de la période de stage des nouveaux professeurs. Tous les administrateurs, y compris les directeurs de collèges, sont censés recevoir une évaluation annuelle détaillée. Comme ce n'est pas le cas pour la plupart, ceux-ci ne disposent pas, de manière régulière, d'un rapport détaillé, constructif et efficace. L'évaluation du personnel de soutien est tout aussi irrégulière dans le réseau collégial.

De l'opinion de plusieurs enquêteurs, renforcée par l'expérience commune à la plupart des établissements, cette manière inefficace d'opérer a donné au mot «évaluation» un ton négatif qui s'applique à la plupart des organismes, pas seulement aux collèges.

Les méthodes d'évaluation constructives sont trop souvent mal utilisées ou ignorées. Les schémas d'évaluation sont trop souvent à sens unique, de haut en bas. L'évaluation est souvent menée par des personnes qui n'ont pas la formation voulue. Elles n'ont pas été initiées aux techniques d'évaluation

constructive et ne possèdent pas les techniques d'«entraînement» requises permettant d'améliorer la performance individuelle. Un organisme se sert souvent d'un système d'évaluation externe, visant un groupe particulier, sans tenir compte de ses caractéristiques particulières, comme le système de soutien et de récompenses, nécessaire au concept d'«innovation» dans l'évaluation. Même la meilleure méthodologie d'évaluation, greffée dans un environnement hostile, ou tout au moins neutre, ne peut donner de bons résultats. Les nombreux écrits sur l'évaluation de l'enseignement prouvent éloquemment les échecs de ce genre.[66]

L'intégration réussie d'un système d'évaluation dans un organisme demande que tous se voient offrir des possibilités d'améliorer leur performance. Le soutien et les récompenses font partie du «plan». Ce genre d'approche permet aux gens d'obtenir des remarques honnêtes, efficaces et objectives, n'ayant d'autre but que de fournir des conseils en vue de progresser.

Comme le soulignait Jaccaci dans une édition récente de *Training and Development Journal* :

> Une culture où l'on apprend est celle où la créativité coopérative dans tous ses aspects, relations, expériences, est le but fondamental de la culture. C'est une culture dont la mesure de la réussite est la sagesse combinée des groupes et la synergie, le leadership et le service de l'organisme dans son ensemble. Jusqu'ici, l'individu a appris; mais dans une culture de formation, avec ses nombreuses interactions entre les groupes d'apprenants, c'est toute la culture qui devient consciente de soi, d'une manière créative.[67]

La pression exercée dans le réseau collégial en faveur de l'évaluation des professeurs par les étudiants offre d'excellentes possibilités d'améliorer l'évaluation et le perfectionnement. Ce type d'évaluation peut créer une relation réciproque entre la personne qui fait figure d'autorité, en l'occurrence le professeur, et ceux qui l'aident à se perfectionner : ses élèves. Cependant, cette relation professeur-étudiant ne sera profitable que si la même relation existe entre les professeurs et leurs supérieurs. Par exemple, les administrateurs qui cherchent à mettre en place l'évaluation des professeurs par les étudiants, entre autres méthodes, doivent commencer par demander aux professeurs d'évaluer leurs administrateurs.

Les auteurs de Vision 2000 maintiennent que le développement d'une culture formative, à la fois constructive et axée sur la performance, ne peut se faire que si le processus est d'abord adopté par les dirigeants collégiaux. Un bon moyen d'y parvenir serait, pour les présidents, d'amorcer un processus d'évaluation de leur performance par le corps professoral, le personnel de soutien et les administrateurs. Pour exprimer la notion que «tout le monde ici apprend toute sa vie, y compris le directeur».

**Recommandation 37**

**Chaque collège devrait essayer des méthodes d'évaluation réciproque de la performance, qui soient de nature formative pour tous les employés. La mise au point elle-même de ces méthodes devrait se faire en collaboration.**

---

66 Voir par exemple Christopher K. Knapper, et.al., *If Teaching is Important: The evaluation of instruction in higher education* (Clarke, Irwin & Company Ltd., 1977).

67 August T. Jaccaci, «The Social Architecture of a Learning Culture» *Training and Development Journal*, Vol. 43, No. 11 (November, 1989), p. 49-51.

# 9

# Rôle des conseils d'administration des collèges et du Conseil ontarien des affaires collégiales

## 9.1 Préambule

Dans l'ensemble du rapport, nous affirmons que les dirigeants des collèges seront les acteurs clés qui permettront au réseau collégial d'évoluer dans les nouvelles voies tracées par Vision 2000. Nous avons discuté des rôles que seront appelés à jouer les conseils d'administration des collèges et le Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC). Dans le présent chapitre, nous résumons brièvement les attentes que Vision 2000 a à l'égard des conseils d'administration et du CAC afin de mettre en oeuvre les nouvelles orientations que nous avons dégagées pour le réseau collégial.

## 9.2 Les conseils d'administration locaux

Les conseils d'administration locaux auront un important rôle à jouer pour atteindre les principaux objectifs que doivent viser les collèges, à savoir l'assurance de la qualité de l'enseignement et la multiplication des possibilités. Un certain nombre de conseils font d'excellents progrès en prévision des années futures. Mais Vision 2000 estime qu'il est important de souligner la nature des défis que doivent relever les conseils d'administration des collèges.

En vertu de la réforme que nous proposons, les conseils locaux resteraient responsables du bien-être général des collèges. Leurs membres, tant ceux qui proviennent des collèges mêmes que ceux qui proviennent de la collectivité, font partie intégrante des collectivités que les collèges desservent. Ils connaissent bien ce milieu qui est le leur; ils sont dans la meilleure position pour écouter les avis de ceux que les collèges cherchent à servir; et ils sont à même d'évaluer directement les effets des orientations générales sur leur établissement.

La réforme que nous proposons dans le présent rapport confie aux conseils des responsabilités plus grandes et mieux définies. Leur engagement à l'égard de cette réforme sera essentiel à la réussite dans la

voie que nous proposons. La mesure de leur soutien à l'égard du nouveau mandat que Vision 2000 propose de leur donner sera la condition nécessaire à la réalisation concrète de ce mandat dans tout le réseau.

Ce seront les mesures prises par les conseils locaux qui encourageront et appuieront l'évolution d'un «réseau de collèges» en un réseau collégial, composé de 23 établissements interdépendants répondant aux besoins locaux et régionaux d'une manière très distinctive, mais liés par un mandat commun et une échelle de valeurs commune vis-à-vis des étudiants et autres clients du réseau ainsi que par la foi collective dans le renouvellement et l'innovation.

Pour assurer la qualité dans tout le réseau, nous avons recommandé, au chapitre 4, le lancement d'une étude des programmes et des normes de tout le réseau sous les auspices d'un nouveau conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux. Les conseils participeraient à cette évaluation des programmes, dont se chargerait principalement des évaluateurs externes, et élaboreraient et mettraient en oeuvre les mesures jugées nécessaires à la lumière des résultats de ces études.

Toutefois, les responsabilités des conseils d'administration des collèges seraient très peu touchées par le conseil de normalisation. Les conseils d'administration continueraient à assumer les responsabilités suivantes :

- déterminer leur propre dosage des programmes offerts;
- s'occuper de l'élaboration de nouveaux programmes;
- décider du contenu précis et du mode d'enseignement de tous les programmes menant à des titres;
- être responsables de la mise à jour des ressources (immobilisations, ressources humaines et programmes);
- élaborer des initiatives visant à répondre aux besoins provinciaux et sectoriels, en collaboration avec d'autres établissements; et
- élaborer, dans le cadre de lignes directrices de la formation payée à l'unité, des services de formation à l'intention des employeurs et des pouvoirs publics.

Les conseils d'administration continueraient aussi à demander l'avis des comités consultatifs sur les programmes locaux, des conseils des collèges (qui conseillent les présidents des collèges et qui comprennent divers intéressés provenant de chaque collectivité collégiale), de l'administration, du corps professoral, du personnel, des groupes communautaires et de tous les autres intéressés.

Les recommandations de notre rapport auront pour effet de donner aux conseils d'administration un surcroît d'information précieuse, qui leur permettra d'analyser et d'évaluer le fonctionnement de leur établissement. Par exemple, le comité de planification stratégique, recommandé au chapitre 7, aurait pour mandat de soumettre un rapport annuel au ministre, à tous les conseils d'administration des collèges et à tous les conseils de collèges. Ce comité, qui relèverait du CAC, fournirait analyses et conseils sur les questions principales ayant trait à la qualité, à l'accès et au financement, qui se posent dans le réseau collégial.

Le comité provincial de planification coordonnera aussi les renseignements et les plans permettant le partage de ressources spécialisées, autre domaine dans lequel les conseils locaux auront aussi l'initiative.

**La collaboration entre les conseils locaux et le soutien qu'ils s'apporteront réciproquement sont nécessaires pour que le partage se généralise au sein même du système et qu'il y devienne une réalité.**

Au chapitre 5, nous soulignons l'importance d'accroître la participation des groupes que les collèges n'ont pas suffisamment servis par le passé. Nous proposons une définition de l'équité en matière d'enseignement; cette définition fait ressortir la nécessité d'abattre les obstacles systémiques qui réduisent les possibilités offertes à des groupes tels que les femmes, les minorités visibles, les autochtones, les personnes handicapées et les personnes économiquement défavorisées. Vision 2000 demande aux conseils de veiller à mettre en place :

- des lignes directrices relatives à l'équité en matière d'enseignement et des mesures définies officiellement pour mettre en oeuvre ces lignes directrices et en surveiller l'application;
- des lignes directrices en matière de relations avec les minorités ethniques pour favoriser la tolérance et la compréhension;
- des mécanismes pour contrôler l'équité d'emploi; et
- des mécanismes pour élaborer et maintenir un partenariat efficace avec des communautés particulières et pour les défendre sur le plan de l'équité en matière d'enseignement.

Là encore, l'engagement des conseils locaux sera essentiel à la réalisation de progrès réels. Ainsi, les conseils doivent s'assurer que le personnel, les comités et les autres instances internes de leur établissement sont représentatifs des diverses communautés desservies par lui. (Le CAC doit s'assurer que les conseils eux-mêmes sont représentatifs des collectivités qu'ils servent.) Nous avons laissé à la discrétion des conseils la manière dont ils choisiront de mettre en oeuvre ces orientations et d'en surveiller l'application. Nous prévoyons que certains conseils nommeront des groupes consultatifs spéciaux dans leur établissement pour suivre les progrès accomplis sur les questions d'équité ou pour tenter de rejoindre des groupes spéciaux. Quelles que soient les méthodes choisies par les conseils pour mettre ces orientations en oeuvre, nous recommandons qu'ils incluent une section sur le service aux collectivités dans le rapport annuel qu'ils soumettent au ministre.

Nous incitons aussi fortement les conseils d'administration des collèges à élaborer des stratégies leur permettant d'établir des liens à long terme avec des clients des services payés à l'unité qu'ils offrent, notamment les employeurs et les pouvoirs publics.

Nous attendons des conseils qu'ils favorisent le plus possible la réussite des étudiants en prenant des mesures telles que :

- le recours à des évaluations des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul des candidats aux programmes menant à des titres dans le but d'assurer le placement approprié de ces personnes;
- l'offre de cours préparatoires aux étudiants postsecondaires qui ont besoin d'une aide supplémentaire;
- la poursuite des programmes d'enseignement des aptitudes de base destinés aux adultes; et
- l'amélioration des programmes et services offerts aux apprenants adultes à temps partiel grâce à des méthodes favorisant la souplesse des horaires, des modes et des lieux d'enseignement.

Le système éducatif sera d'autant moins efficace qu'il restera très compartimenté. Les conseils d'administration des collèges doivent collaborer avec d'autres collèges, avec les écoles et avec les universités pour abattre les obstacles systémiques qui gênent la mobilité des étudiants dans le système. En plus des recommandations du chapitre 6 relatives à l'amélioration des liens entre les écoles, les collèges et les universités à l'échelon local et à l'échelon provincial, les conseils d'administration des collèges auraient intérêt à explorer des modes de collaboration avec d'autres établissements d'enseignement dans le domaine de l'éducation permanente et des programmes d'alphabétisation. Les conseils d'administration des collèges pourraient aussi jouer un rôle déterminant en favorisant les nominations combinées dans plusieurs établissements d'enseignement afin de faciliter la collaboration, l'échange de renseignements et le partage des ressources.

Les conseils d'administration des collèges ont aussi un rôle essentiel à jouer dans le perfectionnement des ressources humaines, des programmes d'études et des modes d'enseignement utilisés dans les collèges. Au chapitre 8, nous soulignons l'importance pour les conseils de fixer des cibles et d'élaborer des lignes directrices financières dans le domaine du perfectionnement des ressources humaines et de faire rapport au ministre tous les ans de leur progrès à cet égard. Nous encourageons aussi les conseils à favoriser la recherche appliquée dans leur établissement afin de rehausser la primauté de la profession enseignante. En outre, ils auraient intérêt à se doter de méthodes constructives d'évaluation du rendement de tous leurs employés.

Les objectifs de Vision 2000 concernant les programmes et les modes d'enseignement doivent inspirer les critères visant l'engagement du personnel des collèges. Nous prévoyons que, en raison des départs en retraite, il y aura un grand nombre de postes vacants au cours des années à venir. Engager les enseignants en visant l'excellence, selon la définition du nouveau mandat, doit être un élément important du processus de planification globale des ressources humaines du réseau.

Le nouveau mandat précise que les collèges doivent s'efforcer d'être des employeurs exemplaires eu égard à la manière dont ils investissent dans le perfectionnement de leurs ressources humaines et dont ils les gèrent, eu égard aussi à leur engagement envers l'équité et envers la création d'un milieu de travail favorable, sain et prêt à soutenir ceux qui s'y trouvent. Les conseils d'administration ont la responsabilité de se comporter comme des employeurs exemplaires dans leur collectivité.

Le mandat définit aussi les collèges comme des établissements caractérisés par la participation, dans lesquels le processus de prise de décisions fait appel aux intéressés internes et externes. Cela veut dire que les conseils d'administration des collèges rechercheront l'avis des employeurs et des syndicats, des anciens étudiants et des étudiants actuels, des représentants des groupes communautaires et des pouvoirs publics, ainsi que de leur personnel administratif, des membres de leur corps professoral et de leur personnel de soutien.

Les conseils d'administration des collèges auront besoin de l'appui, des conseils et de l'enthousiasme d'une grande variété d'intéressés pour mener à bien la refonte du réseau en prévision du XXI$^{e}$ siècle. Ils devront aussi se doter de plans stratégiques et tirer le meilleur parti possible des données disponibles sur des questions telles que la qualité, l'accès et le financement.

**Recommandation 38**

**Le conseil d'administration de chaque collège doit continuer à consolider ses capacités de planification stratégique particulièrement à l'égard de la qualité, de l'accès et du financement, et à collaborer avec une grande variété d'intéressés pour répondre aux besoins des étudiants.**

## 9.3 Le rôle du Conseil ontarien des affaires collégiales

Le rôle du Conseil ontarien des affaires collégiales (CAC) est, depuis plusieurs années, en pleine évolution. Le Conseil a toujours eu la responsabilité, entre autres, d'approuver les programmes, de mener les négociations collectives et de nommer les membres des conseils d'administration des collèges. En 1986, le rapport Pitman recommandait que le ministre crée un conseil consultatif sur les collèges qui serait chargé d'entreprendre une planification à long terme.[68] En 1987, le CAC abordait une période de transition, qui lui faisait assumer de plus en plus un rôle consultatif en matière de planification et d'élaboration des orientations générales tandis que le ministère des Collèges et Universités prenait à son compte l'approbation des programmes. En 1988, le rapport Gandz recommandait que le CAC abandonne ses responsabilités en matière de négociations collectives en faveur d'une association d'employeurs.[69] Et en 1989, le ministère des Collèges et Universités indiquait l'intention du gouvernement de s'engager dans cette voie.

L'abandon de son rôle sur le plan des négociations collectives permettra au CAC de collaborer avec tout l'éventail des intéressés du réseau collégial, notamment le Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario. Toutefois, il a fallu plus de temps que prévu au CAC pour effectuer la transition d'un agent de négociation collective à un organisme de planification stratégique. Bien que Vision 2000 soit un exemple de planification inspiré par un esprit de collaboration et mené sous les auspices du Conseil et dans le cadre de son nouveau rôle, le processus a néanmoins été interrompu par une grève des professeurs à l'automne de 1989. Ce conflit de travail n'a fait qu'accentuer l'incompatibilité entre les deux rôles distincts assumés par le CAC

En prévision de l'abandon, par le CAC, de son rôle sur le plan des négociations collectives, Vision 2000 recommande que le Conseil prenne sous sa responsabilité :

- le conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux, qui encadrerait l'élaboration des normes et l'évaluation des programmes dans tout le réseau; ce conseil serait associé de manière indépendante au CAC à titre d'entité autonome;
- le comité de planification stratégique du réseau collégial, qui serait un comité permanent du CAC; ce comité serait l'un des moyens par lesquels le CAC pourrait remplir son rôle d'organe de consultation et de planification à long terme; il fournirait aussi des

---

68 Walter Pitman, *The Report of the Advisor to the Minister of Colleges and Universities on the Governance of the Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, June 1986), p. 29.

69 Colleges Collective Bargaining Commission, *The Report of Colleges Collective Bargaining Commission* (Toronto: Ontario Ministry of Colleges and Universities, January 1988), p. 179.

renseignements et des analyses à des groupes importants d'intéressés tels que l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie et ses divers conseils;

- formuler des lignes directrices à l'échelle du réseau pour aider les collèges à définir leurs politiques en matière d'éducation; publier un rapport public annuel sur les mesures prises par les collèges pour servir leur collectivité dans les domaines de l'équité en matière d'enseignement, des relations avec les minorités, de l'équité d'emploi et du partenariat avec les collectivités;
- la création d'un groupe de travail ad hoc, dont le mandat serait d'étudier les questions relatives aux services de formation payés à l'unité;
- la collaboration, sous la direction du ministère, avec les universités, les collèges et tout autre groupe dans le but de créer un nouvel institut provincial «sans mur» de formation avancée; et
- le lancement d'autres mesures communes avec des organismes de planification et de politique; par exemple, il serait extrêmement avantageux que le CAC et le COAU établissent des relations de travail plus étroites là où cela est approprié et utile.

Au début, nous avons considéré la possibilité de créer de nouveaux organismes pour remplir ces diverses fonctions. Toutefois, nous avons décidé de les confier au Conseil pour trois raisons. Tout d'abord, nous voulions éviter la prolifération de nouveaux organismes et la bureaucratie qui les accompagne; en deuxième lieu, le CAC dispose de compétences précieuses et constitue maintenant une partie reconnue et efficace du système actuel; enfin, Vision 2000 espère que le CAC pourra tirer parti de la bonne volonté et de la collaboration qui ont caractérisé le processus de Vision 2000.

L'un des rôles actuels importants du CAC est de nommer les membres des conseils d'administration des collèges. Il y a lieu de renforcer le processus actuel utilisé pour nommer les membres externes de ces conseils pour que les conseils locaux aient la capacité voulue pour fournir le type de leadership dont on aura besoin au cours des décennies à venir. Les membres des conseils doivent être représentatifs des collectivités qu'ils servent et les conseils d'administration doivent disposer de l'expérience et des connaissances qui leur permettront de faire face au défi de l'avenir. Vision 2000 estime que le CAC doit continuer à améliorer le processus de sélection des membres externes siégeant aux conseils d'administration des collèges.

**Recommandation 39**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales doit mener une étude pratique des responsabilités des conseils en matière de nomination en faisant appel à un organisme indépendant.**

Au cours de cette étude, le CAC doit envisager les moyens d'aider les conseils d'administration à faire appel aux sources les plus vastes possible de candidats éventuels compétents et à établir des liens avec les groupes clés de la collectivité, notamment les employeurs, les syndicats, les conseils scolaires, les universités et les organismes sociaux. L'étude doit encourager les conseils d'administration locaux à fournir des conseils au CAC sur son rôle dans la nomination des membres des conseils d'administration.

Vision 2000 estime que les responsabilités du CAC esquissées ici le rendront mieux en mesure de fournir au ministre des conseils indépendants et précieux sur le plan des orientations générales et de soutenir les collèges au seuil de cette nouvelle étape de leur histoire.

# 10

# Point de départ pour favoriser le changement

## 10.1 Préambule

Vision 2000 s'est donné pour mission d'atteindre des buts complémentaires : fournir des lignes directrices très nettes aux collèges et atteindre un consensus à leur égard au moyen d'un processus de collaboration faisant intervenir un grand nombre de groupes intéressés. Le processus en soi constitue un accomplissement pour le réseau collégial ontarien et nous espérons qu'il est le point de départ de l'ère de la collaboration. Le processus s'est révélé être un élément important du produit pour Vision 2000.

Le présent rapport résulte des travaux d'une centaine de personnes qui ont donné généreusement leur temps, leur énergie et leurs idées à notre enquête. Vision 2000 a permis de créer de nouveaux partenariats et de renouer des liens anciens. Il faut absolument renforcer et élargir ces partenariats entre les collèges dans l'ensemble du réseau et au-delà. Au fur et à mesure que le processus se rapproche de l'étape suivante - évaluation plus poussée et mise en oeuvre - il deviendra encore plus important d'entretenir ces partenariats. Un milieu susceptible de favoriser une participation plus large permettra d'assurer un engagement au sein du réseau tout entier à l'égard du nouveau mandat et de mieux concevoir notre vision de l'avenir.

Nous estimons qu'il est essentiel que tous les intéressés, à l'intérieur comme à l'extérieur du réseau collégial, soient en mesure de comprendre et de réagir aux orientations et aux recommandations du présent rapport. Nous estimons également essentiel de faire participer les intéressés à tout processus de mise en oeuvre que le ministre pourrait choisir.

Les intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau collégial ont établi l'ordre du jour de Vision 2000. Notre rapport reflète les préoccupations et les aspirations que les nombreux groupes estiment les plus importantes pour l'avenir du réseau. Le présent rapport ne constitue nullement, et ne prétend pas constituer, un examen exhaustif de toutes les questions et politiques qui préoccupent les collèges.

La question des régions desservies ou territoires géographiques des collèges est un exemple de question qui n'a pas soulevé grand intérêt au cours des audiences. Les limites territoriales, qui ont été établies au moment de la création des collèges, étaient censées définir le territoire auquel le collège allait

offrir ses programmes. Bien que ces limites constituent peut-être une caractéristique désuète du réseau collégial, aucun des groupes que Vision 2000 a consultés n'en fait une question urgente.

Il est possible que d'autres questions, que le présent rapport n'aborde pas, fassent l'objet d'une évaluation ultérieure. En fait, nous sommes très favorables à la poursuite du processus de renouvellement. Une bonne planification stratégique et l'élaboration de politiques ne peuvent jamais attendre que l'on ait examiné chaque question en détail; il faut avancer de façon dynamique pour intégrer l'information nouvelle, les questions et les idées sur une période prolongée.

Nous espérons que le Conseil ontarien des affaires collégiales et les groupes collégiaux qui s'intéressent à la planification stratégique, à l'élaboration et à la mise en oeuvre des politiques continueront à s'inspirer des idées et des «visions» qu'on nous a présentées.

## 10.2 L'étape suivante

La mise en oeuvre des recommandations de Vision 2000 exigera qu'on s'allie les principaux intéressés et qu'on s'appuie sur leurs connaissances et leur engagement à la réussite du nouveau mandat. Il faudra faire appel à tous les intéressés, depuis le ministère des Collèges et Universités, les professeurs et le personnel des collèges jusqu'aux étudiants et la collectivité, pour mettre en oeuvre le mandat. Ce sont eux qui connaissent le mieux les données pertinentes et les différentes solutions pour la mise en oeuvre. C'est à eux qu'il incombe de franchir les étapes suivantes.

Nous reconnaissons les obligations du MCU, le ministère qui parraine Vision 2000, en ce qui concerne la mise en oeuvre des politiques publiques. Nous avons compris dès le début que notre tâche consistait à proposer des conseils sur les orientations et les stratégies pour atteindre ces buts. Il n'en demeure pas moins que c'est au gouvernement qu'il incombe de fournir le leadership, de coordonner les débats et d'élaborer des plans d'action détaillés pour atteindre ceux parmi les objectifs de Vision 2000 que le gouvernement retiendra.

**Recommandation 40**

**Le ministre des Collèges et Universités devrait créer un comité de mise en oeuvre de Vision 2000, chargé de coordonner l'évaluation et l'élaboration de plans détaillés pour la mise en oeuvre des recommandations de Vision 2000. Ce comité devrait englober tous les principaux groupes à l'intérieur et à l'extérieur des collèges, qui ont participé à l'enquête de Vision 2000.**

Pour entretenir l'esprit de collaboration de Vision 2000 et recueillir les opinions intéressantes des divers groupes, le comité devrait représenter le Conseil des directeurs, les conseils d'administration des collèges, le corps professoral, l'administration, les étudiants, le personnel auxiliaire, le système scolaire, le ministère de l'Éducation, le ministère des Collèges et Universités, le Conseil ontarien des affaires universitaires, le CAC et les intéressés de l'extérieur comme les employeurs, les syndicats et les groupes communautaires. La participation du réseau collégial reste essentielle, car ceux qui travaillent dans les collèges sont les mieux placés pour évaluer les coûts directs et indirects des diverses mesures et des recommandations, et ils peuvent s'assurer que l'on examine, dans le cadre du débat sur la mise en oeuvre,

les bonnes idées visant la réaffectation des subventions actuelles et qu'on présente des raisons valables de fournir de nouveaux crédits. Le sous-ministre du MCU devrait assurer la présidence de ce comité.

Le comité aurait pour tâche de déterminer quelles sont les recommandations :

- devant être mises en oeuvre en premier lieu;
- méritant d'être testées avant la mise en oeuvre intégrale;
- exigeant de nouvelles lois;
- exigeant des crédits supplémentaires;
- exigeant une réaffectation des fonds; et
- exigeant davantage de consultations et de recherche.

## 10.3 Évaluation des coûts et avantages

L'évaluation des coûts et des avantages relatifs à une série de recommandations comme celles que renferme le présent rapport constitue toujours une tâche difficile. Il n'est pas facile d'identifier et de quantifier les coûts et les avantages afférents à un nouveau mandat puisqu'ils dépendront de diverses hypothèses et circonstances.

Tout d'abord, un large éventail de tendances macro-économiques et sociales, telles que le niveau d'emploi, l'immigration et les taux de participation de la main-d'oeuvre active, jouent un rôle essentiel dans l'évaluation des coûts et des avantages d'une formation collégiale. Deuxièmement, les choix entre différents modèles administratifs et structurels sont susceptibles d'aboutir à des structures coûts-avantages fort différentes. Le nouveau mandat envisage de nouvelles façons d'atteindre les objectifs du réseau collégial. On prévoit que les nouveaux partenariats vont modifier les coûts et avantages générés par les collèges. Et enfin, dans une analyse intégrale des coûts et avantages, on doit s'efforcer de tenir compte de facteurs tels que le coût des possibilités comparé au manque à gagner des étudiants, du temps supplémentaire que les employeurs devront passer à chercher des travailleurs ayant les compétences voulues, de la dévaluation des résultats scolaires résultant du refus d'un établissement de reconnaître les crédits accordés par un autre établissement et des autres coûts réels qui ne sont pas faciles à évaluer.

Dans une certaine mesure, la question la plus importante à laquelle font face les décideurs est celle de savoir ce qu'il en coûterait de ne pas adopter le nouveau mandat des collèges. Si l'Ontario ne prend pas de mesures importantes pour renforcer le réseau collégial, il devra, à notre avis, faire face à des conséquences importantes sur le plan socio-économique. Les coûts seraient ceux entraînés par la pénurie d'employés compétents pour satisfaire aux besoins de l'économie; la sous-utilisation des études préalables des étudiants due à l'absence de liens satisfaisants entre les collèges, les écoles et les universités et le manque de reconnaissance des acquis antérieurs; l'échec des partenariats et les occasions manquées en raison des carences de la planification et de la coordination, y compris ce qu'il en coûterait aux employeurs d'essayer de coordonner leurs besoins avec les collèges au niveau des secteurs d'activités; la répétition continuelle des efforts de contrôle de la qualité, étant donné que chaque collège se trouve

relativement isolé des autres; l'absence de voies d'accès nettement marquées et le manque de programmes appropriés pour les travailleurs devant se recycler.

Nous estimons que le nouveau mandat que nous avons proposé pour les collèges se soldera par d'importants avantages d'ordre socio-économique. La mise en oeuvre du nouveau mandat permettrait non seulement d'éviter les coûts répertoriés plus haut, mais procurerait les avantages suivants : il permettrait de rehausser le prestige des collèges grâce à la garantie de qualité, d'accroître les chances que les étudiants choisissent des cours de formation professionnelle, de commencer à redresser la situation en ce qui concerne les revenus et la polarisation des compétences, en renforçant l'équité en matière d'éducation et en multipliant les possibilités d'accès, de mieux informer les citoyens sur les personnes et la société qui les entoure, et d'améliorer la confiance dans le réseau collégial.

Le nouveau mandat des collèges occasionnera sans doute des investissements supplémentaires dans le réseau. Les frais d'enseignement des programmes des collèges par étudiant risquent d'augmenter; certains coûts liés à l'administration du réseau pourraient augmenter et les effectifs seront sans doute plus élevés que cela n'aurait été le cas autrement. Cependant, ces augmentations ne devraient pas être excessives, compte tenu des économies et des avantages découlant de la mise en oeuvre des mesures proposées.

Par exemple, toute augmentation des frais d'enseignement en raison de la part plus importante des programmes de formation générale et des aptitudes génériques dans les programmes collégiaux pourrait être introduite graduellement et serait contrebalancée en partie par la réduction des frais relatifs à la formation spécialisée et aux modes d'enseignement des programmes d'études. En outre, les investissements supplémentaires dans le domaine de l'évaluation et du placement des étudiants, et les cours préparatoires permettront de réaliser des économies parce que l'enseignement postsecondaire se fera dans des classes beaucoup plus homogènes, composées d'étudiants mieux préparés que ce n'est le cas actuellement. De plus, même si le total des frais d'enseignement ne baisse pas, ces mesures permettront de faire baisser les taux de décrochage des étudiants et devraient se solder par une baisse des dépenses par diplômé.

Les frais administratifs engagés pour mettre en oeuvre nos propositions concernent, entre autres, l'élaboration de normes pour les programmes et l'examen permanent des programmes à l'échelle du réseau. Bien qu'il soit prévu que la création du Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux et des conseils de programmes pour surveiller ces activités occasionnera des dépenses, certaines sont déjà prises en charge par les collèges et de nombreux groupes à l'extérieur du réseau. Il faut y comprendre les frais engagés par les divers collèges pour fixer des normes et réviser leurs programmes. Par ailleurs, les frais des employeurs et des associations professionnelles diminueraient sans doute du fait de leur participation au Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux.

La montée des effectifs dans les programmes collégiaux exigera des investissements supplémentaires dans le réseau collégial. Cependant, en plus des économies réalisées par l'industrie qui pourra compter sur une main-d'oeuvre mieux formée, nous prévoyons que les progrès réalisés sur le plan de l'équité d'accès à l'éducation entraîneront des économies dans d'autres domaines des dépenses publiques pour l'aide sociale. Une foule de rapports font état, par exemple, des avantages découlant de l'augmentation

des subventions destinées au programme de formation de base des adultes pour les contribuables, ainsi que pour les particuliers, le monde des affaires et l'ensemble de la collectivité.

Comme indiqué plus haut, il est très difficile d'évaluer le chiffre exact des coûts et avantages de nos propositions relatives au nouveau mandat du réseau collégial. Il subsistera toujours des incertitudes quant à l'importance exacte des coûts et avantages. Cependant nous sommes convaincus que du point de vue social, le rendement sur les investissements nécessaires pour mettre en oeuvre le nouveau mandat du réseau collégial sera comparable au rendement d'autres investissements publics rentables. Le réseau collégial devrait contribuer grandement au bien-être futur des citoyens de l'Ontario s'il reçoit l'appui voulu pour atteindre les objectifs que nous lui avons fixés.

## 10.4 Au-delà de Vision 2000 : Le progrès grâce au partenariat

Certaines des recommandations de Vision 2000 seront faciles à mettre en oeuvre en un temps relativement court. Par exemple, le Conseil ontarien des affaires collégiales (C.A.C.) pourra rapidement constituer un comité de planification stratégique capable de produire la suite à l'étude de Vision 2000 intitulée *With the Future in Mind: 1991*. En revanche, il faudra beaucoup plus de temps pour tirer parti de tous les avantages d'un programme d'étude élargi, de normes rigoureuses et d'un organisme de contrôle de la qualité constitué par tous les intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau. Cette action exigera des partenariats durables et une série d'étapes intermédiaires clairement définies.

Nous espérons que les retombées les plus importantes de Vision 2000 seront de permettre aux collèges de trouver de nouveaux modes d'enseignement axés sur un respect renouvelé des partenariats internes et externes et sur le besoin du réseau collégial d'être à l'écoute des employeurs, des syndicats, des collectivités, des paliers du gouvernement et de leurs collègues dans le monde de l'éducation. En outre, on espère renforcer la confiance des collèges.

Les collèges doivent commencer par favoriser un partenariat en établissant des relations de travail solides et saines à l'intérieur de chaque collège et à l'échelle du réseau. Vision 2000 a redécouvert la créativité et la collaboration extraordinaires qui existent au sein du réseau. Nous avons reçu des mémoires et des textes de centaines de groupements ad hoc et de coalitions nouvellement constituées ainsi que de nombreux grands groupes traditionnels. Vision 2000 nous a donné l'occasion de reconnaître et de renforcer les réussites actuelles et passées pour ouvrir la voie à un avenir différent lourd de promesses.

Pour nous préparer à l'avenir, il faudra introduire des changements dans de nombreux domaines, non seulement dans les collèges de l'Ontario. Ces derniers ont un rôle crucial à jouer pour aider l'Ontario à s'adapter et à réussir dans une nouvelle réalité socio-économique. Or, pour être en mesure d'influer sur la politique publique, le gouvernement doit commencer par permettre aux collèges de devenir des partenaires importants de la planification provinciale et ceci, dès le début du processus politique. Nous estimons que nos recommandations, prises ensemble, montrent bien pourquoi il faut adopter une

approche intégrée, concertée et coopérative pour formuler la politique de l'avenir. À notre avis, les collèges sont prêts à s'atteler à la tâche et à s'engager à titre de partenaires. Nous espérons qu'on les y invitera.

Il serait contraire à l'intention profonde du processus d'appeler ceci le rapport «final» de Vision 2000. Nous espérons que ce document, qui représente le dernier rapport relatif au réseau collégial, contribuera au développement de notre capacité et à notre engagement à la réflexion et à l'action stratégique communes dans un processus permanent.

# ANNEXES

# A

# Membres des équipes de travail de Vision 2000

## Membres de l'équipe de travail 1

**Robert Bernhardt,**
Ancien directeur de la Planification,
Collège Sheridan

**Ron Chopowick,**
Directeur, Services d'études,
Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario

**Ron Golemba,**
Professeur,
Collège Centennial

**Drew Nameth,**
Chef de l'Unité d'aide financière,
Ministère des Collèges et Universités

**Michel Parent,**
Administrateur, Services en français,
Collège Niagara

**Robert Struthers,**
Doyen,
Éducation permanente et commercialisation,
Collège George Brown

**Ralph Wood,**
Professeur,
Collège Sir Sandford Fleming

**Helen Burstyn,**
Sous-secrétaire,
Secrétariat du Conseil du premier ministre,
Gouvernement de l'Ontario

**Peter Dawson,**
Membre,
Conseil ontarien des affaires collégiales,
et président, Dawson Group

**Jim C. Hsu,**
Analyste principal,
Unité de recherche sur le marché du travail,
Ministère de la Formation professionnelle

**Karen O'Kain,**
Conseillère principale en politiques,
Direction du soutien à la recherche et des activités internationales,
Ministère des Collèges et Universités

**Howard Rundle (président),**
Vice-président,
Affaires pédagogiques,
Collège Fanshawe

**Brian Wolfe, (agent d'administration),**
Analyste en chef des politiques,
Conseil ontarien des affaires collégiales

**Herb Young,**
Président sortant,
Collège Loyalist

## Membres de l'équipe de travail 2

**Hugh Armstrong,**
Vice-doyen, Études générales,
Collège Centennial

**André Bekerman,**
Négociateur principal,
Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario

**Gordon Betcherman,**
Directeur de projets reliés à l'emploi,
Conseil économique du Canada

**Kris Gataveckas,**
Vice-présidente à l'élaboration,
Collège Humber

**John Huot,**
Président, Syndicat des professeurs, Section 562,
Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario, et Professeur, Collège Humber

**Louis Lizotte,**
Analyste principal, Section des services en français,
Ministère des Collèges et Universités

**Hugh Mackenzie,**
Directeur de la recherche,
Métallurgistes unis d'Amérique

**Janet Mason,**
Chef de service,
Direction des politiques et de la planification,
Ministère de la Formation professionnelle

**Riel Miller, (agent d'administration),**
Directeur, politiques et recherches,
Conseil ontarien des affaires collégiales

**Milton Orris,**
Doyen, Département d'éducation permanente,
Institut polytechnique Ryerson

**Jacqueline Robertson,**
Directrice, Section des services,
La Cité collégiale

**Tayce Wakefield,**
Chef du personnel des relations gouvernementales,
General Motors du Canada Ltée

**David Wolfe,**
Professeur agrégé, Département des sciences politiques,
Université de Toronto

**Robert Am,**
Président,
Educational Software Products, Inc.

**Jim Bennett,**
Vice-président et directeur général,
Fédération canadienne de l'entreprise indépendante

**Sandford Borins,**
Professeur, École d'administration
Université York

**Sam Gindin,**
Adjoint principal du président,
Travailleurs canadiens de l'automobile

**Steve Krar,**
Expert-conseil,
Kelmar Associates

**Mike Lyons,**
Président,
Impact Labour Representatives

**Lorna Marsden, (présidente),**
Professeure de sociologie, Université de Toronto,
et Sénatrice, Toronto-Taddle Creek

**Ron McGinley,**
Direction de la démographie et de l'économie sociale,
Ministère du Trésor et de l'Économie

**Neil Nelson,**
Conseiller en gestion et président sortant,
Ontario Society for Training and Development

**Gary Polonsky,**
Président,
Collège Durham

**Susie Vallance,**
Agente en matière d'équité d'emploi,
Collège Seneca

**Peter Warrian,**
Directeur exécutif,
Conseil canadien du commerce et de l'emploi dans la sidérurgie

***Membre sortant :***
**Pierre LeBlanc**
Analyste principal, Section des services en français,
Ministère des Collèges et Universités

## Membres de l'équipe de travail 3

**Francie Aspinall, (agente d'administration),**
Professeure,
Département d'anglais,
Collège Centennial

**Carol Brooks,**
Vice-présidente,
Commission de révision de l'aide sociale,
Ministère des Services sociaux et communautaires

**Ruth Gates, (présidente)**
Vice-présidente,
Services communautaires,
Collège Fanshawe

**Sharon Goldberg,**
Chef du service d'éducation permanente,
Collège Sir Sandford Fleming

**Wilson Head,**
Président sortant,
Urban Alliance for Race Relations, et
professeur retraité, Université York

**Maureen Hynes,**
Coordonnatrice,
Service des relations multiculturelles,
Collège George Brown

**Carolle C.-Laflamme,**
Agente de développement régional,
Direction Jeunesse

**Jill Morgan,**
Négociatrice, Syndicat des employés de la
fonction publique de l'Ontario, et
Conseillère à l'emploi, Programme L'Avenir
Collège St. Clair

**Bev Turner,**
Vice-présidente des programmes d'accès,
Collège Durham

**Philomen Wright,**
Membre,
Commission de révision des loyers de l'Ontario, et
membre sortante, Conseil ontarien des affaires
collégiales

**Bernice Bell,**
Professeure,
Programme de formation professionnelle,
Collège Seneca

**Gordon Cressy,**
Vice-président,
Développement et Relations interuniversitaires,
Université de Toronto

**Louise Eaton,**
Coordonnatrice en matière de besoins spéciaux,
Collège Cambrian

**Jim Griffis,**
Membre,
Conseil ontarien des affaires collégiales

**Patty Holmes,**
Vice-présidente sortante,
Canadian Association of Independent Living Centres

**Jane Kirkwood,**
Analyste principale,
Services opérationnels et commerciaux,
Ministère des Collèges et Universités

**Valerie McGregor,**
Directrice, Unité des services de consultation
postsecondaire pour les autochtones

**Dave Robertson,**
Conseiller en matière de besoins spéciaux,
Collège Centennial,
Campus Warden Woods

**Brenda Wall,**
Directrice de projets,
Metro Labour Education Centre

**Steve Zerebny,**
Coordonnateur des programmes,
Direction de l'apprentissage,
Ministère de la Formation professionnelle

## Membres de l'équipe de travail 4

**George Allan,**
Professeur,
Départements de mathématiques et d'instrumentation,
Collège Lambton

**Maureen Dey,**
Présidente,
Département d'anglais,
Collège Seneca

**Harv Honsberger, (agent d'administration),**
Directeur,
Développement des ressources humaines et didactiques,
Collège Sheridan

**Jay Jackson,**
Président de la section 245 du Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario,
et Technologiste, arts visuels,
Collège Sheridan

**Frank Lockington,**
Coordonnateur,
Bureau de consultation en formation professionnelle de l'Ontario,
Collège Saint-Laurent

**Keith McIntyre, (président),**
Président,
Collège Mohawk

**Norman Rowen,**
Conseiller en recherche

**Adam Sugden,**
Coordonnateur du Programme d'ingénierie des pâtes et papiers,
Collège Sault

**Helmut Zisser,**
Directeur général,
Groupe des relations fédérales-provinciales,
Ministère de la Formation professionnelle

**Terry Dance,**
Doyenne,
Élaboration des programmes et des services d'accès,
Collège George Brown

**Roy Giroux,**
Vice-président,
Éducation et services aux professeurs,
Collège Humber

**Garth Jackson,**
Vice-président des affaires pédagogiques,
Collège George Brown

**Bill Kuehnbaum,**
Président de la section 655 du Syndicat des employés de la fonction publique de l'Ontario,
et Professeur, Collège Cambrian

**Richard Marleau,**
Professeur,
École commerciale,
Collège Canadore

**Pat McNeil,**
Gérant du «Beach Tree Cafe»,
Diplômé du collège Centennial et de l'Université York

**Karen Shaw,**
Directrice générale, Fondation Cambrian,
Collège Cambrian

**Bill Summers,**
Chef des Services des programmes,
Ministère des Collèges et Universités

***Membre sortante :***
**Fran Lacey**
Registraire,
Collège Algonquin

## Membres de l'équipe de travail 5

**Eileen Burrows,**
Professeure,
Sciences de la santé,
Collège Centennial

**Bill Conrod,**
Vice-président,
Éducation permanente,
Collège Algonquin

**Diane Crocker,**
Agente des affaires universitaires,
Direction des relations avec les universités,
Ministère des Collèges et Universités

**Brian Desbiens,**
Président,
Collège Sir Sandford Fleming

**Mark Larratt-Smith,**
Sous-ministre adjoint,
Ministère de l'Éducation

**Ian McLellan,**
Directeur,
Direction du développement communautaire,
Conseil de l'éducation de North York

**Edward J. Monahan,**
Directeur général,
Conseil des universités de l'Ontario

**Penny Moss, (présidente),**
Directrice générale,
Ontario Public School Boards Association

**Jo Oppenheimer,**
Conseillère en recherche,
Oppenheimer Research Associates

**Brenda Protheroe,**
Principale superviseure, Éducation permanente,
Conseil de l'éducation, Ville de York

**Jim Turk,**
Directeur de l'éducation,
Fédération du travail de l'Ontario

***Membre sortant :***
**Barry Pervin**
Conseiller principal en politiques,
Direction des politiques et de la planification,
Ministère de la Formation professionnelle

**Diane Chevalier,**
Directrice intérimaire,
French-Media,
Collège Algonquin

**Felicity Corelli,**
Conseillère en recherche

**Susan Davey,**
Directrice,
École secondaire Bickford Park

**Terence Grier,**
Président,
Institut polytechnique Ryerson

**Bert Martin,**
Président,
Collège St. Clair

**Vicki Milligan,**
Présidente,
Liaison avec les écoles secondaires,
Collège Seneca

**Desmond Morton,**
Principal, Collège Erindale,
Université de Toronto

**Starr Olsen, (agente d'administration),**
Conseillère,
Perfectionnement professionnel,
Collège Humber

**George Pedersen,**
Président,
Université Western Ontario

**Peter Stokes,**
Analyste,
Unité des services commerciaux,
Ministère des Collèges et Universités

**Scott Turner,**
Doyen,
École des arts visuels,
Collège Sheridan

## Membres de l'équipe 6

**Alfred Abouchard,**
Surintendant, Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton,
Président de l'Association multiculturelle francophone, et membre de la CEFO

**Louise Eaton,**
Représentante de
l'équipe de travail 3

**Carolle C.-Laflamme,**
Représentante de
l'équipe de travail 3

**Richard Marleau,**
Représentant de
l'équipe de travail 4

**Maurice Perrier, (président du comité)**
Professeur, Collège Northern, et
Membre de la CEFO

**Jacqueline Robertson,**
Représentante de
l'équipe de travail 2

**Diane Chevalier,**
Représentante de
l'équipe de travail 5

**Marc Godbout,**
Représentant du
Comité directeur

**Andrée Lortie,**
Présidente,
La Cité collégiale, et
Membre de la CEFO

**Michel Parent**
Représentant de
l'équipe de travail 1

**Lionel Poirier,**
Coordonnateur général des affaires francophones,
Ministère des Collèges et Universités

**Nicole Vigeant,**
Chef de service, Services en français,
Ministère des Collèges et Universités

B

# Coordonnateurs de Vision 2000

Les personnes suivantes étaient les coordonnateurs de Vision 2000 pour les collèges, c'est-à-dire qu'elles faisaient la liaison entre le secrétariat de recherche de Vision 2000 et les collèges. Leur fonction était d'encourager la participation des collèges au processus de révision et d'informer leurs collèges des progrès de l'étude. Le Comité directeur remercie sincèrement ces personnes qui ont consacré beaucoup de temps à Vision 2000 et l'ont fait bénéficier de leurs connaissances.

### Collège Algonquin

**Robin Dorrell,**
Directeur,
Marketing et affaires publiques

### Collège Canadore

**Michael Manson,**
Adjoint du président

### Collège Conestoga

**Larry Rechsteiner,**
Directeur adjoint,
Planification à long terme

### Collège Durham

**Bonnie Ginter-Brown,**
Présidente,
Programme des diplômes en soins infirmiers

### Collège George Brown

**Bob Struthers,**
Doyen, Marketing et éducation permanente

### Collège Cambrian

**Linda Wilson,**
Directrice des affaires publiques, et

**Glenys Lafrance,**
Adjointe du président

### Collège Centennial

**Margaret Kende,**
Directrice générale,
Marketing et planification stratégique

### Collège Confederation

**Jean Bujold,**
Responsable du marketing,
Relations communautaires, et

**Robert Mitchelson,**
Vice-président, Administration

### Collège Fanshawe

**Emily Marcoccia,**
Chef des relations publiques

### Collège Georgian

**Fred Ruemper,**
Professeur, École commerciale, et
Président, Conseil collégial

### Collège Humber

**Bev Walden,**
Vice-doyenne, Planification, et

**Michael Harper,**
Doyen, Technologie

### Collège Lambton

**George Allan,**
Professeur,
Département des mathématiques,instruments et contrôle

### Collège Mohawk

**Andy Tapajna,**
Directeur, Planification collégiale

### Collège Northern

**Theresa Savord,**
Adjointe administrative, Services aux étudiants, et

**Phillipe Boissonneault,**
Directeur, Campus Kapuskasing

### Collège Seneca

**Tony Tilly,**
Doyen, Éducation permanente

### Collège Sir Sandford Fleming

**Paul Smith,**
Directeur, Planification et perfectionnement du personnel, et

**Margaret Dickson,**
Directrice intérimaire, Planification et projets spéciaux

### Collège Saint-Laurent

**Robin Pepper,**
Directeur des communications

### La Cité collégiale

**Lucien Courbin,**
Adjoint du président

### Collège Loyalist

**Maureen Piercy,**
Directrice,
Affaires communautaires

### Collège Niagara

**George Repar,**
Directeur, Planification, Recherche et développement

### Collège Sault

**Penny Gardiner,**
Présidente, Services d'études

### Collège Sheridan

**Lynne Mulder,**
Doyenne, Sciences de la santé, et

**Bob Bernhardt,**
Ancien directeur, Planification

### Collège St. Clair

**Lynn Watts,**
Directrice,
Planification et budget

C

# Documents d'information de Vision 2000

## Documents d'information rédigés pour l'équipe de travail 1

*The Determinants of Enrolment Rates and Enrolments in Ontario Community Colleges*
**David K. Foot and Maia MacNiven**

*The College System — An Empirical Snapshot*
**Vision 2000**

*With the Future in Mind: An Environmental Scan*
**Vision 2000**

## Documents d'information rédigés pour l'équipe de travail 2

*Choosing Equity and Prosperity: Access to College and the Ontario Economy*
**Pat Armstrong and Hugh Armstrong**

*Meeting the Competitive Challenge: Enhancing Applied Research in Ontario's Colleges*
**Sandford Borins and Shirley Holloway**

*Role of the Colleges in the Changing Economy — Report on Consultations*
**Audrey Gill**

*Toward a Highly Qualified Workforce: Improving the Terms of the Equity-Efficiency Trade-off*
**Rianne Mahon**

*Industrial Restructuring, Occupational Shifts and Skills: The Steel and Electronic Manufacturing Cases*
**Peter Warrian**

*New Technology and Education: A Challenge for the Colleges*
**David Wolfe**

## Documents d'information rédigés pour l'équipe de travail 3

*Meeting the Needs of Diverse Learners: Submissions from Community Organizations and the Colleges*
**Francie Aspinall**

*Post Secondary Skills Training and Education for Senior Citizens*
**Bernice Bell**

*Special Needs Students: Toward the Year 2000*
**Elizabeth Thorsen**

*Ontario's Community Colleges: Values for the Year 2000*
**Susan Wismer**

*Towards the Year 2000: Communities within Colleges*
**Susan Wismer**

*Relevancy and Linkages: Colleges and Communities Working Together*
**Susan Wismer**

## Documents d'information rédigés pour l'équipe de travail 4

*Alternative Delivery of Instruction in Post-Compulsory Education*
**George Allan**

*Access and Quality: Preparatory and Remedial Education in the Colleges*
**Terry Dance and Roy Giroux**

*Quality From an Instructional Perspective*
**Harv Honsberger**

*Tasks and Roles in Curriculum Development*
**Harv Honsberger**

*Themes and Implications: A Report on the Visions from the College System*
**Harv Honsberger**

*Expanding the Core: General Education, Generic Skills, and Core Curriculum in Ontario Community Colleges*
**Michael Park**

*Mini Scanning the Future*
**Irene Ross**

*Most Things to More People*
**Norman Rowen**

*Pressures for Change, Opportunities for Development*
**Norman Rowen**

*Towards a Self-Governing System: Some Aspects of Quality and Proposals for Change*
**Norman Rowen**

*Visions of Educational Technology in the Year 2000*
**John Taylor**

## Documents d'information rédigés pour l'équipe de travail 5

*Summary of Submissions Received in Response to "An Invitation to Participate"*
**Felicity Corelli**

*College to University—An Analysis of Transfer Credit Policy and Practice*
**John Dennison**

*College-University Transfer Arrangements Existing in Ontario*
**Robert Alexander Marshall**

*Consultations on College-University Linkages*
**Craig McFadyen**

*The Relationship Between Schools and Colleges*
**Jo Oppenheimer**

*How Ontario's Colleges Might Respond to Pressures for the Provision of More Advanced Training*
**Michael Skolnik**

*Skilled and Educated: A Solution to Ontario's Urgent Need for More Polytechnic Programs*
**Stuart Smith**

*College Transfer Revisited: A Working Paper*
**Peter Stokes**

## Autres documents d'information rédigés pour Vision 2000

*Perceptions of the Colleges of Applied Arts and Technology: Interviews with Cabinet Ministers and Other MPP.*
**Peter Adams, Charles Pascal and Mora Thompson**

*Colleges in and of their Communities: A Case Study of Sault College, Elliot Lake Campus*
**Hugh Armstrong and Peter Warrian**

*Vision Franco-Ontarienne de l'avenir des collèges (Franco-Ontarian Vision of the Future of Colleges)*
**Anne Gilbert**

*Models for Increased Private Sector Financing of Training and Labour Market Development*
**Craig McFadyen and Robert Alexander Marshall**

*Vision 2000 Alumni Focus Group Summary Report*
**Charles Pascal**

*A Framework for Reviewing the Mandate of Ontario's System of Colleges of Applied Arts and Technology*
**Vision 2000**

D

# Bibliographie des ouvrages consultés lors de la préparation du rapport


Advisory Council on Adjustment, *Adjusting to Win*, Report of the [de Grandpre] Advisory Council on Adjustment (Ottawa: Supply and Services Canada, 1989)

Anisef, Paul, Frederick D. Ashbury, and Anton H. Turrittin, "Educational Diversity and Occupational Attainment: Are Community Colleges Fulfilling their Promise?" (Paper presented at the Learned Societies Conference, University of Laval, Quebec City, June 4, 1989)

Asinef, Paul, *Career Community College Students in Canada, A Decade of Change: An Analysis of the 1974/75 and 1983/84 Post-secondary Student Surveys* (North York, Ontario: York University, 1988)

Association of Canadian Community Colleges, *Literacy in the Colleges and Institutes* (1989)

Astin, Alexander W., *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987)

Blaug, Mark, "Where are We Now in the Economics of Education?" *Economics of Education Review*, Vol. 4, No. 1, (1985), pp. 17-28

Bowen, Howard R., *The Costs of Higher Education — How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?* (San Francisco, Jossey-Bass, 1980)

Brundtland, Gro, *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development* (Oxford: Oxford University Press, 1987)

Canada Employment and Immigration Advisory Council, *Older Workers: An Imminent Crisis in the Labour Market* (Ottawa: CEIC, August 1985)

Canada Employment and Immigration Advisory Council, *The Unemployed Older Worker Phenomenon: A Problem That Will Not Go Away* (Ottawa: CEIC, June 1988)

Canadian Labour Market and Productivity Centre, "The Changing Nature of the Canadian Labour Market: The Increased Importance of Education and Training," *Quarterly Labour Market and Productivity Review* (Winter 1988)

Cantor, Leonard, "Public Sector Higher Education, 1945-1986," in W. A. C. Stewart (ed.), *Higher Education in Postwar Britain* (London: MacMillan, 1989), pp. 296-313

CEDEFOP, *Vocational Training Systems in the Member States of the European Community, A Comparative Study* (Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training, 1984)

College Committee on International Education, "International Education and the Ontario Colleges of Applied Arts & Technology" (Toronto: Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1989)

Colleges Collective Bargaining Commission, *The Report of Colleges Collective Bargaining Commission* (Toronto: Ontario Ministry of Colleges and Universities, January 1988)

Colleges Committee on Academic Affairs and Ontario Secondary Schools Principals' Council, "The Development of Effective Liaison Between the Colleges of Applied Arts and Technology and the Public Secondary Schools of Ontario" (Toronto, November 1988)

Collins, Graham, "Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology in the 1990s: An Agenda for Action" (Toronto: Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario, 1988)

Commission on Post-Secondary Education in Ontario, *The Learning Society* (Toronto: Ministry of Government Services, 1972)

Commission on the Future of Community Colleges, *Building Communities, A Vision for a New Century* (Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1988)

Committee on Academic Affairs, "Student Retention/ Attrition in Ontario CAATs" (South Porcupine, Ontario: Northern College, June 1989)

Confederation College, *The Barriers Project* (Thunder Bay, Ontario: Confederation College of Applied Arts and Technology, 1989)

Conrad, Clifton F. and Richard F. Wilson, *Academic Program Reviews: Institutional Approaches, Expectations and Controversies* (ASCH-ERIC Higher Education Reports, Number 5, 1985)

Creative Research Group, *Literacy in Canada: A Research Report* (a report prepared for Southam News, Ottawa, 1987)

Cross, K. Patricia, *Adults as Learners* (San Francisco: Jossey-Bass, 1986)

Davis, (The Honourable) William, *Statement in the Legislature* (May 21, 1965)

Dawkins, J. S. & A. C. Holding, *Skills for Australia* (Canberra: Australian Government Publishing Service, 1987)

Deloitte, Haskins & Sells, *The Funding of Vocational Education and Training, A Consultation Document* (London: Manpower Services Commission, 1988)

Dennison, John D. and Paul Gallagher, *Canada's Community Colleges: A Critical Analysis*, (Vancouver, 1986)

Dennison, John D. and John S. Levin, *Canada's Community Colleges in the 1980s* (Vancouver: University of British Columbia, August, 1988)

Dertouzos, Michael L., Richard K. Lester and Robert M. Solow, *Made in America: Regaining the Productive Edge*, The MIT Commission on Industrial Productivity (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1989)

Dietsche, Peter, *Describing and Predicting Freshmen Attrition in a College of Applied Arts and Technology of Ontario*, (Unpublished Doctoral Thesis, O.I.S.E., University of Toronto, Toronto, 1988)

Dirrheimer, Angela, *Information Technology and the Training of Skilled Workers in the Service Sector* (Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training, 1982)

Economic Council of Canada, *Innovation and Jobs in Canada* (Ottawa: Supply and Services Canada, 1987)

Economic Council of Canada, *Good Jobs, Bad Jobs, Employment in the Service Economy, A Statement by the Economic Council of Canada* (Ottawa: Ministry of Supply and Services, 1990)

Employment and Immigration Canada, *Employment Equity: A Guide for Employers* (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1989)

Employment and Immigration Canada, *Success in the Works: A Profile of Canada's Emerging Workforce* (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1989)

Employment and Immigration Canada, "The Levy/Grant Option," *Labour Market Development in the 1980s* (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1981)

Employment and Immigration Canada, Skill Development Leave Task Force, *Learning a Living in Canada*, Vol. 1: Background and Perspectives (Ottawa: Supply and Services Canada, 1983)

Finegold, David & D. Soskice, "The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription," *Oxford Review of Economic Policy* Vol. 4, No. 3 (Autumn, 1989), pp. 20-53

Fortin, Michele, *Accessibility to and Participation in the Post-Secondary Education System in Canada* (Saskatoon: National Forum on Post-Secondary Education, October 1987)

Freeman, Christopher, *Technology Policy and Economic Performance: Lessons from Japan* (London: Pinter Publishers, 1987)

George, Melvin D., "Assessing Program Quality," in (R. F. Wilson, editor) Designing Academic Program Reviews, *New Directions for Higher Education*, No. 37 (San Francisco: Jossey-Bass, 1982)

Heads of Language Executive, *Writing Across the College Resource Guide* (June, 1989)

Hynes, Maureen, *Access to Potential: A Two-Way Street, and Educational and Training Needs Assessment of Metro Toronto's Diverse Racial and Cultural Communities* (Toronto: George Brown College, 1987)

Hynes, Maureen, *Equity and Access Issues: Educational and Training Needs of Diverse Racial and Cultural Communities, or It Takes Time to Turn the Queen Mary Around* (Toronto: George Brown College, 1988)

Instructional Assignment Review Committee, *Survival or Excellence?* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, July 1985)

Jaccaci, August T., "The Social Architecture of a Learning Culture," *Training and Development Journal*, Vol. 43, No. 11, (November, 1989), p. 49-51

Joint Human Resources Committee, *Connections for the Future* (Toronto: Canadian Electrical and Electronic Manufacturing Industry, November, 1988)

Karolewski, Teresa, "Continuing Education in Ontario's Community Colleges: Student Profiles, Barriers and Exceptional Practices" (unpublished Vision 2000 paper, Toronto, 1989)

Knapper, Christopher K., George L. Geis, Charles E. Pascal and Bruce M. Shore, *If Teaching is Important: The evaluation of instruction in higher education* (Clarke, Irwin & Company Ltd., 1977)

Labour Canada, *Education and Working Canadians*, Report of the Commission of Inquiry on Educational Leave and Productivity (Ottawa: Minister of Supply and Services, 1979)

Le Conseil de l'education franco-ontarienne, *Plan directeur de l'education franco-ontarienne* (Toronto: CEFO, 1989)

Legave, C. & D. Vignaud, *Descriptions of the Vocational Training Systems — France* (Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training, 1979)

Lemons, Dale C., *Education and Training for a Technological World* (Columbus Ohio: National Centre for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1984)

Lewis, Anne M., *Descriptions of the Vocational Training System, United Kingdom* (Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training, 1981)

*Looking Ahead: Trends and Implications in the Social Environment* (Toronto: Ontario Ministry of Community and Social Services, 1989)

Lowy, Louis and Darlene O'Connor, *Why Education in the Later Years?* (Lexington, Massachusetts: Lexington Books, 1986)

Marcus, Laurence R., Anita O. Leone and Edward D. Goldberg, *The Path to Excellence: Quality Assurance in Higher Education* (ASHE-ERIC Higher Education Research Report, Number 1, 1983)

McMillan, C. J., *Investing in Tomorrow: Japan's Science and Technology Organization and Strategies* (Ottawa: Canada-Japan Trade Council, 1989)

Miles, Ian, Howard Rush, Kevin Turner and John Bessant, *Information Horizons: The Long-Term Social Implications of New Information Technology* (Aldershot, Hants: Edward Elgar, 1988)

Ministry of Colleges and Universities (Ontario), *A Study of the Impact of OS:IS Implementation on the Post-Secondary System in Ontario* (Toronto: Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1988)

Ministry of Colleges and Universities (Ontario), *Report of the Ontario Student Assistance Program 1986/87* (Thunder Bay: Ontario Ministry of Colleges and Universities, n.d.)

Ministry of Colleges and Universities (Ontario), *Accreditation Review Committee* (Draft Report, June 1989)

Ministry of Colleges and Universities (Ontario), "Provincial Program Standards" (Discussion Paper, April 1989)

Ministry of Colleges and Universities (Ontario), *Statistical Profile of Ontario Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1989)

Ministry of Education/Ministry of Colleges and Universities (Ontario), *Secondary/Post-Secondary Interface Study* (Toronto: Ontario Ministry of Education/Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1975)

Ministry of Education/Ministry of Colleges and Universities (Ontario), "Toward the Year 2000: Future Conditions and Strategic Options for the Support of Learning in Ontario," *Review and Evaluation Bulletin*, 5:1 (Toronto: Ontario Ministry of Education/Ontario Ministry of Colleges and Universities, 1984)

Ministry of Skills Development (Ontario), *Adjusting To Change: An Overview of Labour Market Issues* (Toronto: Ontario Ministry of Skills Development, June 1988)

Ministry of Skills Development, *Literacy — The Basics of Growth* (Toronto: Queen's Printer, 1988)

Ministry of Skills Development (Ontario), *Building a Training System For the 1990s: A Shared Responsibility* (Toronto: Ontario Ministry of Skills Development, February, 1989)

Munch, Joachim, *Vocational Training in the Federal Republic of Germany* (Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training, 1982)

Muszynski, L., & D. Wolfe, "New Technology and Training: Lessons from Abroad," *Canadian Public Policy*, Vol. 15, No. 3 (1989), pp. 245-264

Noyelle, Thierry J., *Beyond Industrial Dualism: Market and Job Segmentation in the New Economy* (Boulder and London: Westview Press, 1987)

Oechslin, Jean-Jacques, "Training and the Business World: The French Experience," *International Labour Review*, Vol. 126, No. 6 (Nov-Dec, 1987), pp. 653-667

Office for Disabled Persons, *Statistical Profile of Disabled Persons in Ontario* (Toronto: Office for Disabled Persons, 1988)

Ontario Council on University Affairs, *What The Council Heard About Accessibility: The Ontario Dilemma* (Toronto: OCUA, 1990)

Ontario Department of Education, Colleges of Applied Arts and Technology, *Basic Documents* (Toronto: Ontario Department of Education, 1966)

Ontario Department of Education, Colleges of Applied Arts and Technology, *Basic Documents* (Toronto: Ontario Department of Education, 1967)

Ontario Manpower Commission, *Training in Industry: A Survey of Employer-Sponsored Programs in Ontario* (Toronto, 1986)

Ontario Senior Citizens Affairs, *A New Agenda: Health and Social Services Strategies for Ontario Senior Citizens* ([Toronto]: Minister for Senior Citizens' Affairs, March 1986)

Organisation for Economic Cooperation and Development, *New Technologies in the 1990s: A Socio-Economic Strategy*, Report of a Group of Experts on the Social Aspects of New Technologies (Paris: OECD, 1988)

Parnell, Dale, *The Neglected Majority* (Washington D.C.: The Community College Press; American Association of Community and Junior Colleges, 1985)

Pitman, Walter, *The Report of the Advisor to the Minister of Colleges and Universities on the Governance of the Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, June 1986)

Porter, Marion and Gilles Jasmin, *A Profile of Post-Secondary Students in Canada* (Ottawa: Department of the Secretary of State for Canada, 1987)

Premier's Council (Ontario), *Competing in the New Global Economy*, Report of the Premier's Council, Vol. 1 (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1988)

Premier's Council (Ontario), *Competing in the New Global Economy*, Report of the Premier's Council, Industry Studies, Vol. 2 (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1988)

Premier's Council (Ontario), *Competing in the New Global Economy*, Report of the Premier's Council, Industrial Policy Studies, Vol. 3 (Toronto: Queen's Printer for Ontario, 1989)

Provincial Access Committee (British Columbia), *Access to Advanced Education and Job Training in British Columbia* (Victoria: Ministry of Advanced Education and Job Training, September 1988)

Psacharopoulos, George, *Future Trends and Issues in Education* (Ottawa: Economic Council of Canada, November, 1988)

Radwanski, George, *Ontario Study of the Relevance of Education, and the Issue of Dropouts* (Toronto: Ministry of Education, 1987)

Reich, Robert, *The Next American Frontier* (Middlesex, England and New York: Penguin, 1984)

*Renewing the Commitment: How to Save General Education in Ontario Community Colleges* (An unpublished brief submitted to Vision 2000 from General Education faculty at eight Ontario colleges, May 1989)

*Report of the National Forum on Post-Secondary Education* (Toronto: Council of Ministers of Education, Canada, 1988)

Royal Commission on Equality in Employment, *Equality in Employment* (Ottawa: Supply and Services Canada, 1984)

Rudin, S., *The Educational Needs and Interests of Senior Citizens in Metropolitan Toronto* (Toronto: George Brown College, 1987)

Science Council of Canada, "Winning in a World Economy: University-Industry Interaction and Economic Renewal in Canada," Report Number 39 (Ottawa: Supply and Services Canada, 1988)

Select Committee on Education, *Select Committee on Education: Report* ([Toronto]: Ontario Legislative Assembly: Select Committee on Education, December, 1988)

Senate Sub-Committee on Training and Employment, *In Training, Only Work Works* (Ottawa: Queen's Printer for Canada, December, 1987)

Senker, Peter, *Towards the Automatic Factory? The Need for Training* (Kempston, Bedford: IFS Publications, 1986)

*Skills in Shortage 1989:* A Survey of Selected Occupations in Metro Toronto, The Fifth Annual Report of the Metropolitan Toronto and York Region Labour Market and Training Needs Assessment (May, 1989)

Skolnik, Michael, "How Academic Program Review Can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method," *Journal of Higher Education*, Vol. 60, No. 6 (Ohio State University Press, 1988)

Skolnik, Michael L., "Some Unthinkable Options for Implementing the Entry to Practice Proposal for Nursing in Ontario — A View From Outside the Profession" (unpublished paper, Higher Education Group, OISE: University of Toronto, Toronto, 1988)

Social Assistance Review Committee, *Transitions* (Toronto: Ministry of Community and Social Services, 1988)

Sorge, Arndt and Wolfgang Streeck, "Industrial Relations and Technical Change: The Case for an Extended Perspective," in Richard Hyman and Wolfgang Streeck (ed.) *New Technology and Industrial Relations* (Oxford: Basil Blackwell, 1988)

Spenner, Kenneth I., "Technological Change, Skill Requirements and Education: The Case for Uncertainty," in Richard M. Cyert and David C. Mowery (ed.) *The Impact of Technological Change on Employment and Growth* (Cambridge, Massachusetts: Ballinger, 1988)

Stager, David A. A., *Focus on Fees — Alternative Policies for University Tuition Fees* (Toronto: Council of Ontario Universities, 1989)

Statistics Canada, *Canada's Women: A Profile of Their 1986 Labour Market Experience*, No. 71-205 (Ottawa: Supply and Services Canada, May 1988)

Statistics Canada, *Census Canada, 1986: Summary Tabulations of Labour Force, Mobility and Schooling* (Ottawa: Supply and Services Canada, March, 1988)

Statistics Canada, *Occupational Trends, 1961-1986*, 1986 Census, No. 93-151 (Ottawa: Supply and Services Canada, 1988)

Statistics Canada, *The Labour Force*, No. 71-001 (Ottawa: Supply and Services Canada, March 1989)

Stokes, N. and D. Foot, *Regional Differences in the Determinants of Post-Secondary Educational Choice in Canada: Community College versus University* (unpublished paper submitted to Vision 2000, Toronto, 1989)

Stoll, Robert and Elisabeth Scarff, *Student Attrition from Post-Secondary Programs at the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1983)

Student Success Taskforce, *Operational Documents* (Toronto: George Brown College, 1989)

Taskforce on Human Resource Development in the Third Decade, *A Blueprint Proposal for Human Resource Development in the Third Decade of the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto, 1989)

Taskforce on Access to Professions and Trades in Ontario, *Access!* (Toronto: Ontario Ministry of Culture and Citizenship, 1989)

Task Force on Productivity Indices, *An Analysis of Unit Operating Costs in Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology, 1978-79 to 1982-83* (Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1984)

Tinto, Vincent, "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research," *Review of Educational Research*, 45, No. 1, (1975), pp. 89-125

Wishard, William Van Dusen, *A World in Search of Meaning* (Washington, D.C., 1988)

Wismer, Susan, *Women's Education and Training in Canada*, (Toronto: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women, 1988)

Wolfe, David, "Socio-Political Contexts of Technological Change: Some Conceptual Models," in Brian Elliott (ed.) *Technology and Social Process* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988)

Yalnizyan, Armine, *Missing the Mark: Government Spending on Income Support and Training in Toronto* (Toronto: Social Planning Council of Metropolitan Toronto, 1988)

Yalnizyan, Armine and David Wolfe, *Target on Training: Meeting Workers' Needs in a Changing Economy* (Toronto: Social Planning Council of Metropolitan Toronto, 1989)

Zaharchuk, Ted and Jane Palmer, *A Report on Accreditation in the Colleges of Applied Arts and Technology* (Toronto: Decision Dynamics Corporation, 1978)

Zuboff, Shoshana, *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power* (New York: Basic Books, 1988)

# E

## Recommandations

**Recommandation 1**

**Le gouvernement de l'Ontario et les collèges d'arts appliqués et de technologie devraient adopter pour les collèges le mandat suivant :**

**Préambule**

**L'éducation a un rôle essentiel à jouer dans l'essor d'un monde pacifique, offrant un environnement sain, équitable et économiquement viable. L'enseignement devrait aider à harmoniser les besoins individuels et collectifs, et à favoriser les initiatives personnelles et la bonne entente fondées sur le respect mutuel.**

**L'enseignement devrait permettre à chacun d'acquérir les compétences et les connaissances dont il a besoin pour s'adapter à son milieu et faire une contribution valable à la société. L'enseignement devrait offrir plus de débouchés aux étudiants, et leur permettre de s'épanouir. Il devrait également aider les apprenants à comprendre et assumer leurs responsabilités sociales et communautaires, et à respecter la culture et l'autodétermination de ceux dont la langue et les traditions diffèrent des leurs.**

**Le mandat des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario s'exprime comme suit :**

- **Offrir une formation professionnelle de haute qualité qui rehausse la capacité des étudiants à s'instruire, raisonner clairement, penser logiquement, communiquer efficacement, appliquer leurs connaissances et participer à la vie de la société en tant que citoyens informés et productifs.**
- **Rendre l'enseignement collégial aussi accessible que possible. L'accessibilité devrait comprendre les possibilités de réussir aussi bien que celles de s'inscrire, qui doivent être offertes de manière équitable.**
- **Assumer, en tant que réseau, la responsabilité de garantir la qualité en révisant et normalisant les programmes à l'échelle du réseau.**
- **Travailler ensemble et avec d'autres établissements éducatifs pour offrir aux étudiants la mobilité voulue et des possibilités de formation permanente.**
- **Créer un réseau dynamique, axé sur les apprenants, en anticipant et en servant les divers besoins des étudiants à temps plein et à temps partiel, inscrits aux cours donnant droit ou non à des crédits.**
- **Former des partenariats avec les collectivités regroupant les employeurs, les syndicats, les groupes communautaires et les paliers de gouvernement.**
- **Inviter la collaboration d'intéressés à l'intérieur et à l'extérieur du réseau collégial au processus décisionnel.**
- **Être des employeurs modèles dans la manière d'investir et de gérer le perfectionnement des ressources humaines, de faire preuve d'un souci d'équité, et de créer un environnement de travail positif, sain et compréhensif.**

**Recommandation 2**

Dans tous les programmes menant à un titre collégial, il faudrait augmenter notablement les éléments formation générale et aptitudes génériques, de façon à assurer un équilibre des résultats des études entre ces éléments et les compétences professionnelles spécialisées.

**Recommandation 3**

Il faudrait instaurer la normalisation de tous les programmes menant à un titre collégial. Cette normalisation concernerait avant tout les résultats d'études que doivent obtenir les diplômés d'un programme.

**Recommandation 4**

Tous les programmes menant à un titre collégial doivent être soumis à une révision périodique à l'échelle du réseau aux fins de la sanction.

**Recommandation 5**

Il est recommandé d'établir un Conseil de normalisation des programmes et titres collégiaux (CSAC), en collaboration avec des intéressés internes et externes, avec pouvoir de décision dans les secteurs de la normalisation, de la révision et de la sanction des programmes.

**Recommandation 6**

Il devrait exister dans chaque collège :

- des politiques d'équité en matière d'éducation et des mesures précises pour les mettre en place et les contrôler;
- des politiques de relations entre les races et entre les ethnies dans le but de promouvoir la tolérance et la compréhension entre des peuples de races et de cultures différentes;
- des mécanismes pour veiller à ce que son personnel, ses conseils et ses comités représentent les différentes collectivités qu'il dessert; et
- des mécanismes dans le but de créer et de maintenir des partenariats efficaces avec des groupes communautaires particuliers et d'intervenir en leur faveur à propos de l'équité en matière d'éducation.

**Recommandation 7**

Le ministère des Collèges et Universités devrait exiger que le conseil d'administration de chaque collège présente dans son rapport annuel au ministère une section intitulée «Services aux collectivités», où il rendrait compte des mesures prises par le collège dans des domaines comme l'équité en matière d'instruction, les relations interraciales, l'équité d'emploi et les activités de prise de contact avec la communauté.

**Recommandation 8**

Le Conseil ontarien des affaires collégiales devrait élaborer des lignes directrices pour aider les collèges à mettre au point leurs politiques en matière d'éducation. Il devrait aussi rédiger et distribuer un rapport annuel sur les mesures prises par les collèges dans le cadre des services aux collectivités.

**Recommandation 9**

Chaque collège devrait, au besoin, évaluer le niveau d'alphabétisation et de calcul des personnes souhaitant s'inscrire à des programmes sanctionnés par un titre dans le but de les orienter convenablement. La nécessité d'évaluer une candidate ou un candidat en particulier devrait être laissée à la discrétion du collège.

**Recommandation 10**

Les collèges de l'Ontario devraient offrir des cours préparatoires conçus pour répondre aux besoins des personnes possédant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent et qui désireraient s'inscrire à des programmes sanctionnés par un titre. Ces cours pourraient être offerts en collaboration avec les conseils scolaires locaux.

**Recommandation 11**

Le ministère des Collèges et Universités devrait financer les cours préparatoires des collèges de la même manière qu'il finance leurs programmes d'études postsecondaires.

**Recommandation 12**

Le réseau collégial devrait demeurer l'un des principaux fournisseurs de services de formation de base des adultes.

**Recommandation 13**

Le gouvernement provincial devrait accepter la responsabilité de la coordination de la politique, de la planification et de l'augmentation du financement des programmes d'enseignement de base des adultes de l'Ontario.

**Recommandation 14**

Le Conseil ontarien des affaires collégiales devrait créer un groupe d'études ad hoc sur la formation payée à l'unité et dispensée par les collèges. Le groupe aiderait le ministre à définir des lignes de conduite susceptibles de favoriser le rôle des collèges pour lui permettre de répondre aux besoins de formation de la population active actuelle en conformité avec les objectifs de politique publique.

**Recommandation 15**

À compter de la convention collective actuelle, les parties à la convention devraient essayer de trouver des moyens de permettre aux collèges d'offrir plus facilement des activités payées à l'unité.

**Recommandation 16**

Chaque collège, en collaboration avec le corps professoral et le personnel, devrait élaborer des stratégies visant à établir des relations à long terme avec des clients locaux susceptibles d'avoir besoin de programmes d'activités payées à l'unité comme les employeurs et les syndicats.

**Recommandation 17**

Le gouvernement de l'Ontario devrait adopter le principe que les fonds publics, destinés à couvrir les coûts associés à la formation professionnelle, devraient être utilisés surtout pour

administrer les programmes offerts par les établissements publics, notamment les collèges ou en collaboration avec ceux-ci.

**Recommandation 18**

Pour garantir la reddition de comptes, tout groupe provincial désigné pour coordonner la formation professionnelle devrait comprendre des représentants des employeurs, des syndicats et des éducateurs et rédiger un rapport semestriel rendu public qui :

- décrive les activités de formation qui reçoivent des fonds publics;
- explique l'affectation des fonds publics (y compris les fonds accordés à l'Ontario par le gouvernement fédéral) aux fournisseurs de services de formation, qu'il s'agisse de programmes du secteur public, du secteur privé, ou en collaboration;
- évalue l'efficacité de la formation, y compris le coût et la qualité; et
- identifie des besoins de formation non comblés ou qui exigent des investissements plus importants.

**Recommandation 19**

Afin de mieux répondre aux besoins des apprenants à temps partiel :

- chaque collège devrait offrir des possibilités d'apprentissage souples et variées, en ayant recours à diverses méthodes pédagogiques, en offrant des unités sur mesure, des cours à l'extérieur de ses locaux, un choix de dates de début et de fin des cours, et d'autres méthodes innovatrices pour dispenser les programmes nécessaires aux adultes qui étudient à temps partiel;
- chaque collège devrait former un comité consultatif sur l'enseignement à temps partiel; et
- le financement provincial et l'affectation interne des recettes du collège devraient tenir explicitement compte de la nature et de l'importance des programmes et services dont les apprenants à temps partiel ont besoin.

**Recommandation 20**

La province doit établir le réseau d'évaluation de l'acquis antérieur proposé par le Groupe d'étude sur l'accès aux professions et aux métiers en Ontario en permettant de façon expresse aux collèges de l'Ontario de participer à la planification, à la mise en oeuvre et au fonctionnement de ce système.

**Recommandation 21**

Le ministère de l'Éducation, peut-être par l'intermédiaire du Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant qui a été récemment fondé, doit assurer que tous les programmes de formation des enseignants (aussi bien avant leur entrée en fonction qu'après) comprennent des éléments qui leur donnent une connaissance approfondie des services pédagogiques offerts par les collèges. En particulier, l'information sur les collèges doit être un élément explicite de la formation professionnelle des orienteurs, des enseignants et des directeurs d'écoles.

**Recommandation 22**

Il serait souhaitable que le ministère de l'Éducation et celui des Collèges et Universités fondent ensemble un conseil de coordination provincial des écoles et des collèges composé de représentants de tous les groupes d'intéressés des réseaux secondaire et collégial, pour consolider les liens entre les écoles et les collèges et promouvoir les initiatives à l'échelon local.

**Recommandation 23**

**Il serait souhaitable que le ministre des Collèges et Universités améliore les possibilités offertes aux étudiants de passer du secteur collégial au secteur universitaire et vice-versa, tout en maintenant la distinction entre chaque secteur.**

**Recommandation 24**

**Il serait souhaitable que le réseau collégial élabore des programmes globaux de formation avancée, sur une base sélective, pour répondre aux besoins des étudiants. Il faudrait octroyer aux diplômés de ces programmes un titre exclusif, supérieur au diplôme.**

**Recommandation 25**

**Il serait souhaitable que le gouvernement fonde un institut provincial de formation avancée «sans murs» afin de :**

- **favoriser l'élaboration et la coordination d'ententes entre les collèges et les universités sur la combinaison des études collégiales et universitaires;**
- **offrir des programmes combinés collégiaux et universitaires débouchant sur un grade, dans le cadre desquels les collèges et les universités seraient chargés de fournir l'enseignement; et**
- **recommander, au besoin, au Conseil de normalisation des programmes de titres collégiaux la création de programmes collégiaux de formation avancée offrant un titre exclusif supérieur au diplôme.**

**Recommandation 26**

**Il serait souhaitable que l'institut conclue une entente officielle d'association avec une ou plusieurs universités ontariennes, afin que les universités associées puissent octroyer leurs grades aux personnes qui ont suivi les programmes offerts sous les auspices de l'institut.**

**Recommandation 27**

**Si on ne peut en arriver à une entente d'association avec une ou plusieurs universités dans une période de 18 mois, il serait souhaitable que la province accorde à l'institut lui-même le pouvoir de décerner des grades.**

**Recommandation 28**

**Le Conseil ontarien des affaires collégiales doit former un comité de planification stratégique du réseau collégial. Ce comité permanent serait chargé de ce qui suit :**

- **entreprendre des recherches sur les compromis qualité - accès - financement que doivent résoudre les collèges de l'Ontario;**
- **diffuser les analyses et les renseignements à travers le réseau collégial; et**
- **recommander au ministère des Collèges et Universités des stratégies permettant de résoudre le problème des rapports qualité, accès et financement.**

**Recommandation 29**

**Le ministère des Collèges et Universités doit étudier la structure de ses subventions aux collèges de manière à fournir un mécanisme de financement qui :**

- **prenne explicitement en considération l'accessibilité et la qualité;**
- **réduise la concurrence contreproductive des effectifs entre les collèges;**